Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470622
Centre d'intérêt: 910

Fédération des cégeps (Québec) Comité sur l'éducation des adultes.

La formation des adultes, une contribution du cégep au développement de son milieu / Comité sur l'éducation des adultes, Fédération des cégeps. -- Montréal : La Fédération, 1984.
93, [22] p. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-89100-022-6

Descripteur(s): *Adulte *Education permanente *Formation professionnelle *Reconnaissance des acquis *Financement *Structure *Services *Education des adultes *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Conditions d'apprentissage

Le comité qui a préparé ce document a été formé à l'automne 1981 par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps pour élaborer des propositions de développement de l'éducation des adultes au niveau collégial. Sorte d'itinéraire entre le passé et l'avenir, influencé par les changements majeurs qui se sont amorcés dans le secteur récemment, le document se veut un outil de travail susceptible de permettre le choix d'orientations et la prise de décisions en certains domaines, mais aussi l'amorce de réflexions prospectives plus générales.

Suite à une introduction qui tente d'expliciter des aspects comme la spécificité de l'adulte et le facteur discriminant constitué par les conditions d'apprentissage, le volume comporte six chapitres, qui abordent les sujets suivants: la clientèle, la formation, la reconnaissance des études, les services, les structures externes et le financement de l'éducation des adultes dans les collèges.

Type de document: r

EDUQ 84 70622

La formation des adultes

UNE CONTRIBUTION DU CÉGEP AU DÉVELOPPEMENT DE SON MILIEU

Comité sur l'éducation des adultes

Fédération des cégeps/Mars 1984

EDUQ 84 70622

La formation des adultes

UNE CONTRIBUTION DU CÉGEP AU DÉVELOPPEMENT DE SON MILIEU

Comité sur l'éducation des adultes

Fédération des cégeps/Mars 1984

Illustration de la page couverture:
Martin Côté, graphisme II, collège Sainte-Foy

Conception de la page couverture:
Madeleine Bellerose

Tirage:
350

Publié par:
Fédération des cégeps
500, boul. Crémazie Est
Montréal (Québec) H2P 1E7

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-89100-022-6

AUTEURS

Yvon Beaulieu, directeur général, cégep de Limoilou

Louise Chené, directrice, secteur Développement et Communications, Fédération des cégeps

Alcide Daigneault, coordonnateur de l'éducation des adultes, cégep de Rimouski

Bill Donnelly, directeur des services pédagogiques, cégep de Sainte-Foy

Pierre Imbeau, conseiller en affaires éducatives, Fédération des cégeps

Alain Lallier, directeur des services pédagogiques, cégep de Trois-Rivières

Alex Potter, directeur adjoint du campus Saint-Lambert

Claude Vézina, coordonnateur de l'éducation des adultes, cégep de Bois-de-Boulogne

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

I Présentation 6

II Introduction: L'évolution de la notion d'adulte 10

- Quelques données historiques 11
- Le débat sur la spécificité 12
- Le choix d'une orientation 13

1. LA CLIENTELE 14

1.1 Etat de la question 15

1.1.1 Combien d'adultes? 16

1.1.2 Quels adultes? 19

1.2 Tendances 20

1.2.1 Evolution quantitative 20

1.2.2 Evolution des besoins de formation 22

1.3 Clientèles potentielles 23

1.3.1 Les priorités nationales 23

1.3.2 Le milieu 24

1.3.3 Un futur prometteur 25

2. LA FORMATION 27

2.1 Etat de la question 28

2.1.1 La formation professionnelle 30

2.1.2 La formation communautaire 31

2.1.3 Les activités culturelles 32

2.2 Tendances 33

2.2.1 La formation professionnelle 34

2.2.2 La formation communautaire 35

2.2.3 Les activités culturelles 36

2.3 Hypothèses de développement 37

2.3.1 La formation professionnelle 38

2.3.2 La formation communautaire 39

2.3.3 Les activités culturelles 40

3. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES 43

3.1 Etat de la question 44

3.1.1 Le régime pédagogique de 1967 à 1973 44

3.1.2 Le régime pédagogique depuis 1973 44

3.2 Tendances 47

3.2.1 Le règlement des études collégiales 47

3.2.2 La formation professionnelle des jeunes 52

3.3 Hypothèses de développement 54

3.3.1 La certification des études collégiales 54

3.3.2 La reconnaissance des acquis 55

4. LES SERVICES

4.1 Etat de la question 58

4.1.1 Les services auxiliaires à l'enseignement 58

4.1.2 Les services de counselling 59

4.1.3 Le service d'encadrement pédagogique 59

4.1.4 Les formateurs et le rôle des départements 60

4.2 Tendances 62

4.2.1 Les services auxiliaires à l'enseignement 62

4.2.2 Les services de counselling 62

4.2.3 Le service d'encadrement pédagogique 63

4.2.4 Les formateurs et le rôle des départements 64

4.3 Hypothèses de développement 66

4.3.1 Les services auxiliaires à l'enseignement 66

4.3.2 Les services de counselling 67

4.3.3 Le service d'encadrement pédagogique 67

4.3.4 Les formateurs et le rôle des départements 68

5. LES STRUCTURES EXTERNES 72

5.1 Etat de la question 72

5.1.1 Un certain fouillis organisationnel 72

5.1.2 Des mandats imprécis 73

5.1.3 Une concurrence coûteuse 74

5.2 Tendances 75

5.2.1 Des structures pour répondre aux initiatives fédérales 75

5.2.2 Les recommandations de la Commission Jean 77

5.2.3 Le souhait d'un interlocuteur unique 77

5.2.4 Des structures souples intra et inter-niveaux 78

5.3 Hypothèses de développement 79

5.3.1 Des principes à respecter 79

5.3.2 Une nécessaire concertation 79

5.3.3 Un conseil consultatif 81

5.3.4 Au niveau régional 81

6. LE FINANCEMENT 84

6.1 Etat de la question 84

6.1.1 Les sources gouvernementales 84

6.1.2 La contribution des usagers 86

6.2 Tendances 87

6.2.1 Les subventions gouvernementales 87

6.2.2 La formation en établissement 88

6.2.3 La formation industrielle 88

6.2.4 La Caisse d'accroissement des compétences 88

6.3 Hypothèses de développement 90

6.3.1 L'accès aux subventions fédérales 90

6.3.2 L'accès aux subventions d'autres ministères provinciaux 90

6.3.3 Le financement par les entreprises 91

6.3.4 La contribution des usagers 91

ANNEXE A Quelques statistiques

PRESENTATION

A l'automne 1981, la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps chargeait un comité de travail d'élaborer des propositions de développement de l'éducation des adultes au niveau collégial.

Ce comité était formé de:
Yvon Beaulieu, directeur général, cégep de Limoilou
Louise Chené, directrice, secteur développement et communications de la Fédération des cégeps
Alcide Daigneault, coordonnateur de l'éducation des adultes, cégep de Rimouski
Bill Donnelly, directeur des services pédagogiques, cégep de Sainte-Foy
Pierre Imbeau, conseiller en affaires éducatives, Fédération des cégeps
Alain Lallier, directeur des services pédagogiques, cégep de Trois-Rivières
Alex Potter, directeur adjoint du Campus de Saint-Lambert, cégep Champlain
Claude Vézina, coordonnateur de l'éducation des adultes, cégep de Bois-de-Boulogne.

D'emblée, le comité est situé dans une perspective historique, puisqu'on lui demande de procéder à une synthèse des orientations et positions antérieures de la Fédération devant réagir aux propositions de la Commission d'étude sur la formation des adultes et d'élaborer ses propres hypothèses.

Première étape d'un travail qui s'échelonnera sur presque deux ans, le document intitulé «Positions antérieures et orientations» paraît en février 1982. Il s'agit d'un document de référence qui fait état des prises de position et des orientations privilégiées par la Fédération des cégeps en matière d'éducation des adultes, en les situant dans leur contexte mais aussi en parallèle avec les opinions formulées par d'autres intervenants significatifs. Ce dossier-synthèse aborde les divers aspects de l'éducation des adultes au collégial en les regroupant sous les volets suivants: la clientèle, la formation, les services, les structures et les ressources. Il fait ressortir le côté pragmatique des positions officielles de la Fédération des cégeps, souvent énoncées en réponse à des demandes de consultation provenant d'intervenants externes ou en réaction à des difficultés rencontrées par les collèges dans la gestion de cette activité particulière. Il démontre toutefois l'importance, maintes fois réaffirmée, de considérer les collèges comme un niveau d'enseignement distinct et autonome qui reçoit, dans un contexte d'éducation permanente, une clientèle adulte intégrée mais différenciée.

Voilà qui va constituer le point d'ancrage des réflexions du comité de travail ensuite convié à l'étude du volumineux rapport de la Commission Jean. L'éclatement de la perspective, l'ampleur du champ couvert et la fragile architecture des solutions proposées auront sur les intervenants de la Fédération un double effet, très apparent lors des discussions de l'assemblée générale d'avril 1982. Si la plupart sont séduits par la qualité des analyses et la volonté manifeste de donner droit de cité à l'éducation des adultes, tous ou presque s'interrogent sur la valeur et le réalisme des solutions proposées et sur le rôle éventuel des cégeps dans cet ensemble.

Réfléchir sur le rapport de la Commission d'études sur la formation des adultes (C.E.F.A.) aura donc favorisé, pour les membres du comité, l'émergence d'une préoccupation qui deviendra un leitmotiv: celle de rechercher, sur tous les sujets abordés, le point de convergence entre une prospective stimulante et une faisabilité manifeste.

Ainsi s'articule le premier document de travail soumis à la Commission des affaires pédagogiques en juin 1982, intitulé «L'éducation-formation des adultes, une contribution du collège au développement de son milieu». Ce document préliminaire fait état des constatations et des tendances observées au sujet de la clientèle de l'éducation des adultes, des types de formation, des services, des structures et des ressources. Il propose, en outre, une série d'hypothèses de développement sur chacun des sujets précités. Au-delà des discussions qu'il prétend amorcer et des réponses et modifications de trajectoires qui s'ensuivront, le document, par sa faiblesse même, fait apparaître un problème majeur: l'absence de consensus relatif à la nature de l'éducation des adultes et donc la fragilité des assises sur lesquelles on tente de s'appuyer pour promouvoir son développement.

L'axe central du document, pourtant inspiré des positions antérieures de la Fédération, doit être explicité, sous peine de rester ce que d'aucuns stigmatisent comme un a priori.

Salutaire douche froide, mais douche froide quand même, qui oblige le comité à réviser ses choix fondamentaux, à affermir ses principes directeurs et à les expliciter, dans un "document d'orientation" qui paraît en septembre 1982. Ce texte, soumis à la discussion de l'assemblée de la Commission des affaires pédagogiques du 23 septembre, reprend les termes de l'axe central du rapport: «L'éducation-formation des adultes, une contribution du collège au développement de son milieu» et en propose une définition théorique et une justification basée sur l'analyse du vécu et des positions antérieures de la Fédération. Cet effort de conceptualisation et d'explicitation n'aboutira qu'à jeter une lumière plus crue sur l'absence de consensus déjà évidente antérieurement en faisant ressortir jusqu'à quel point c'est la perception de la mission du collège qui est en cause, quand on discute de la spécificité de l'adulte et de l'intégration d'un collège dans son milieu.

Paradoxalement, c'est de l'extérieur que viendront les impulsions propres à décristalliser ce qui semblait être une opposition irréductible entre les partisans d'une vision sectorisée de l'éducation des adultes et ceux d'une vision englobante. Car nous n'étions pas les seuls à réfléchir sur la question, peu s'en faut. Ce fut d'abord le Ministre de l'éducation du Québec qui annonça son intention d'abolir, au niveau collégial, la distinction administrative entre jeunes et adultes; ce fut ensuite et surtout le gouvernement fédéral qui, dans la loi C-115 portant sur le développement et le financement de la formation professionnelle, définit l'adulte comme "toute personne qui a dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire" faisant ainsi basculer toute la clientèle des cégeps dans le camp de la clientèle dite adulte.

Ce changement majeur, s'il cautionnait nos hypothèses de développement, n'allait pas sans remettre en cause des orientations antérieures ni conditionner une réflexion sur ses implications prévisibles.

Si on ajoute à cela les exigences et les promesses de la Caisse fédérale d'accroissement des compétences professionnelles, les programmes québécois d'aide aux jeunes chômeurs et à la petite et moyenne entreprise, la rationalisation des normes des programmes d'études des niveaux secondaire et collégial, les multiples déclarations sur l'importance du virage technologique et son implication pour les cégeps, l'accent mis sur la formation et la recherche technologiques... on comprendra mieux la nature des thèmes retenus dans le présent rapport et leur extension.

Dans un autre registre, il nous a aussi fallu tenir compte du contexte économique actuel et de son effet sur les besoins et l'évolution des clientèles comme sur la gestion des collèges et des ressources de la société.

On trouvera donc dans les pages qui suivent un itinéraire, encore impartait, entre le passé et l'avenir de l'éducation des adultes dans les cégeps, un itinéraire marqué des balises du réalisme mais aussi du phare de la prospective.

Enrichi des discussions qui ont eu lieu au comité, à la Commission des affaires pédagogiques et dans d'autres instances de la Fédération depuis deux ans, influencé par les changements majeurs qui se sont amorcés pendant cette période, ce document se veut un outil de travail susceptible de permettre le choix d'orientations et la prise de décisions en certains domaines, mais aussi l'amorce de réflexions prospectives d'ordre plus général.

Après une introduction qui tente d'expliciter des aspects problématiques de l'axe central défini par le comité, on trouvera six chapitres, tous bâtis sur le même modèle, à savoir pour chacun: un état de question, des tendances et des hypothèses de développement. Ces chapitres traitent successivement des sujets rattachés à la clientèle, à la formation et à la reconnaissance des études, aux services, aux structures et au financement de l'éducation des adultes dans les collèges.

Chaque chapitre se veut un tout; il est précédé d'une synthèse exposant les idées principales qui y seront développées. Il est suivi d'un tableau montrant en séquence les éléments marquants de l'évolution historique et les fondements des hypothèses de développement.

Nous espérons que, tel quel, ce document répondra aux attentes de nos mandataires et que bonifié par eux il contribuera au développement des collèges.

MAI 1983

Yon Leau
Louise Chevrier
Alain Gallier

INTRODUCTION

L'évolution de la notion d'aduite

Vouloir proposer des hypothèses de développement de l'éducation des adultes au niveau collégial, c'est s'obliger à réfléchir sur la notion d'adulte et à cerner les paramètres de sa spécificité; c'est aussi réfléchir sur ce qu'est un cégep, sur son rôle social et les objectifs qu'il poursuit. C'est choisir, enfin une orientation prospective.

QUELQUES DONNEES HISTORIQUES

Qui est l'adulte inscrit au niveau collégial? La réponse n'est pas simple. De tout temps et partout, en effet, c'est d'abord le critère âge qui a servi à discriminer les jeunes des adultes, impliquant de ce fait des différences de besoins, de style et de conditions d'apprentissage. A ce diagnostic devaient correspondre ultérieurement des services différenciés, adaptés, justifiant à leur tour des structures spécifiques et souvent dissociées. Au début des cégeps ces distinctions étaient fort peu explicites. Les services d'éducation des adultes de niveau collégial sont réapparus avec les cégeps, même si le ministère de l'Education du temps n'a pas manifesté clairement de volonté politique à ce sujet. La loi 21, qui donna naissance aux cégeps, ne faisait aucune mention de l'éducation des adultes et ce n'est que par déduction, à partir de l'article 24, que l'on comprend qu'il peut exister au niveau collégial des étudiants dont l'occupation principale n'est pas d'étudier et pour lesquels le collège peut exiger des frais (1).

Le régime pédagogique ne faisait pas non plus référence aux adultes. Les seules indications qui pouvaient s'y rapporter partaient de la possibilité d'être étudiant à temps partiel ou auditeur libre et du fait que «toute personne qui possède les prérequis (sic) peut s'inscrire à un ou plusieurs cours» (2).

C'était l'époque de l'extension de l'enseignement, de tradition dans les établissements auxquels ont succédé les collèges, et qui répondait aux besoins spécifiques d'une clientèle identifiée: des adultes, pour la plupart en transition entre le brevet B et le brevet A. Cela dérivait d'une demande sociale. Il fallait rapidement recycler les enseignants pour les adapter aux exigences de la réforme scolaire. L'idéologie dominante en était une de progrès, le système d'éducation était ordonné à l'objectif de la hausse de la scolarité et de la compétence des jeunes et l'éducation des adultes s'est inscrite d'abord dans cette voie. Il n'y a eu alors que peu ou pas de spécificité reconnue aux adultes, sinon celle de l'objectif poursuivi collectivement.

Au cours des années 70, plusieurs corrections de trajectoire furent effectuées. L'accessibilité des adultes aux cours de formation professionnelle s'est accrue au rythme de la signature de nouvelles ententes fédérales/provinciales. Le financement d'activités de formation particulières aux travailleurs dans le cadre des programmes fédéraux de recyclage de la main-d'oeuvre a amené peu à peu le cloisonnement des services offerts aux jeunes et aux adultes.

L'idéologie qui sous-tend alors le développement de l'éducation des adultes se démarque de celle qui sous-tend l'éducation des jeunes. Elle est ordonnée de

(1) Loi des collèges 21, article 24: "Un collège..."
(2) M.E.Q.: Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968, p. 13.

façon plus immédiate à la réponse aux besoins du marché du travail et à l'adaptation des travailleurs aux changements technologiques. La spécificité des adultes reste fonction des objectifs qu'ils poursuivent collectivement ou individuellement.

Au même moment, toutefois, les adultes bénéficient de la possibilité de s'inscrire gratuitement dans les programmes et les cours de l'enseignement régulier. C'est la règle des quatre cours puis des 180 heures/session, mise de l'avant par la Direction générale de l'enseignement collégial. Cette initiative qui vient répondre à des besoins de formation générale, jointe au cloisonnement de services que génère la définition de programmes et de subventions fédérales, vient accentuer la nécessité de circonscrire puis d'affirmer la spécificité de l'adulte. On parlera alors de caractéristiques et de besoins psychologiques, de rythme et de style d'apprentissage, de conditions particulières et de services différenciés, bientôt incarnés dans des structures différentes et même parfois antagonistes.

LE DEBAT SUR LA SPECIFICITE

Cet élargissement progressif et parallèle des services de l'éducation des adultes, correspondant à une augmentation et à une diversification de la demande, a jusqu'à un certain point remis en cause la mission des collèges. Parce qu'il fallait discriminer entre les services offerts, les programmes accessibles et les sources de financement, on s'est enlisé dans un débat stérile autour des aspects de la spécificité de l'adulte, occultant la véritable question, celle du rôle du cégep et des objectifs qu'il poursuit.

Ceux qui ont prôné le «collège d'éducation permanente» l'ont fait en fonction d'un certain idéal de démocratisation et d'égalité (et d'autres d'égalitarisme...) qui dépassait le concept d'extension d'enseignement.

Ceux qui, par une définition restrictive de l'adulte, ont limité le rôle du collège en éducation des adultes à l'extension de l'enseignement l'ont fait au nom des mêmes principes de démocratisation, mais perçus dans un idéal de progrès. Les jeunes d'abord!

Il s'y est mêlé des dimensions psychologiques. Les tenants de l'une ou l'autre définition (ou perspective) sont sensibles au courant mondial qui tend à considérer les caractéristiques de l'adulte, ses besoins et ses conditions d'apprentissage mais ils ne tiennent pas vraiment compte du fait qu'au collégial la distinction entre jeunes et adultes, qu'elle soit administrative ou pédagogique,est bien ténue. Le discours s'éloigne alors rapidement de la réalité... et peut durer longtemps!

Surtout quand s'y rattachent toutes les dimensions administratives. Les premiers impératifs sont budgétaires. Quand les sources de financement sont multiples et opposées, il faut définir l'adulte et sa spécificité pour savoir d'où vient (ou doit venir) l'argent, à quoi et à qui il sert! Les impératifs dits pédagogiques ne sont pas moindres. Il y a au collégial des programmes pour adultes et des programmes pour jeunes auxquels les adultes ont accès, l'inverse n'est pas vrai. Définir l'adulte et sa spécificité sert alors à préserver l'intégration, sinon l'intégralité des programmes du niveau collégial.

A toutes ces dimensions s'ajoutent des éléments conjoncturels. En période de récession économique et de restrictions budgétaires, la demande des jeunes se fait plus importante, celle des adultes plus pressante et les choix sont difficiles quand les ressources sont limitées. Faut-il privilégier la formation de la main-d'oeuvre et accentuer la fonction sociale de l'école, eu égard au système économique? Et alors, à court ou à moyen terme? Et pour qui? Les éléments conjoncturels mènent à un débat sur les finalités de l'école; il est apparent dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, plus encore dans «La formation professionnelle des jeunes» qui définit un projet collectif d'éducation, dont le collège n'est qu'une partie.

Comme on le voit, le débat sur la spécificité de l'adulte sert plusieurs fins. Or qu'en est-il exactement de cette spécificité en 1983?

LE CHOIX D'UNE ORIENTATION

Si l'on exclut, compte tenu de l'évolution des programmes durant les dernières années, les distinctions relatives aux objectifs poursuivis collectivement ou individuellement par les adultes; si, comme le font des spécialistes, on rejette l'hypothèse de modalités d'apprentissage différenciées; si l'on prend en considération l'abaissement graduel de la moyenne d'âge des étudiants dits adultes et le rapprochement de cette moyenne d'âge avec celle des étudiants dits réguliers; si l'on tient compte de l'évolution des besoins socio-économiques des étudiants et l'effet de cela sur le rythme et la durée des études, de même que sur les nécessités de recyclage; si l'on évoque l'ensemble des services offerts par les collèges à l'ensemble de leur clientèle, alors il ne reste plus qu'un seul facteur discriminant entre les clientèles, celui des conditions d'apprentissage.

Et cela est pour nous le fondement, non de la spécificité des adultes vis-à-vis des jeunes, mais de la reconnaissance des particularités de certains adultes qui sont inscrits au collégial. C'est dans cette perspective que se situe l'ensemble du présent rapport. Il nous apparaît, en effet, qu'au-delà de l'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes, à laquelle nous souscrivons, il faut maintenir l'existence d'un facteur discriminant entre des catégories de clientèles. Ce facteur, lié aux conditions d'apprentissage, elles-mêmes variées, permet d'ajuster les programmes et l'encadrement administratif et de répondre plus adéquatement aux besoins de formation de l'ensemble de la population étudiante.

Dans nos hypothèses de développement nous traiterons donc d'une catégorie d'adultes de niveau collégial, celle qui est en situation de formation discontinue, c'est-à-dire qui a interrompu le cours régulier de sa formation ou dont l'occupation principale n'est pas d'étudier.

1. LA CLIENTELE

1. LA CLIENTELE

1.1 ETAT DE LA QUESTION

1.1.1 Combien d'adultes? Une énigme
En formation créditable
En formation non créditable
- formation sur mesure
- éducation populaire

1.1.2 Quels adultes? Une description

1.1 ETAT DE LA QUESTION

L'apparition d'un secteur d'éducation des adultes dans les cégeps a entraîné l'établissement d'une distinction entre les clientèles régulières et les clientèles adultes pour des raisons principalement d'administration, de financement et d'organisation scolaire. On a d'abord et surtout utilisé l'âge pour établir cette distinction; on a ensuite ajouté le critère "provenance du marché du travail" pour appliquer la loi fédérale sur la formation professionnelle de 1970.

L'évolution récente des clientèles dites régulières et dites adultes démontre que ces distinctions sont insuffisantes. D'une part, plus du tiers des étudiants inscrits dans les programmes réguliers du collégial sont légalement des adultes parce qu'ils ont 18 ans ou plus mais ils ne peuvent en avoir le statut. En outre, le nombre d'adultes en processus de réengagement scolaire ne cesse d'augmenter dans la clientèle dite régulière. D'autre part, l'âge des étudiants inscrits au cégep avec un statut d'adulte tend à baisser. Il y a donc interpénétration des deux types de clientèles, et les définitions administratives proposées deviennent de moins en moins réalistes, en ce qu'elles ne tiennent pas compte de ce qui caractérise vraiment les deux types de clientèles, à savoir leurs conditions d'apprentissage.

De plus, la présence croissante des étudiants adultes dans les cégeps a contribué à mettre en question la pédagogie jusqu'alors essentiellement développée pour des jeunes. Ce phénomène a permis aux formateurs d'élaborer graduellement des approches qui tiennent compte des conditions particulières dans lesquelles se trouve l'usager adulte, et est venu ancrer la notion de la spécificité de l'adulte.

La difficulté de délimiter la clientèle adulte est bien illustrée dans les travaux connexes à la Commission

Jean où, sous le thème des "frontières de l'éducation des adultes", on identifie des "zones problématiques" entre des activités d'éducation d'une part et des activités de loisir, de thérapie et de travail, d'autre part (1).

Devant un tel risque de confusion, il ne faut pas s'étonner de la très grande prudence des recherches qui tentent de chiffrer le volume de la clientèle adulte dans les cégeps.

Nous avons quand même tenté d'analyser quantitativement la clientèle adulte au collégial selon les catégories utilisées dans les cégeps et qualitativement selon les raisons qui poussent des adultes à retourner aux études *.

1.1.1 Combien y a-t-il d'adultes dans les cégeps?

Cette question, en apparence anodine et certainement justifiée quand on prépare des hypothèses de développement de l'éducation des adultes, mène, en fait, à un véritable labyrinthe: plus on cherche, moins on s'y retrouve, ou mieux, plus on trouve, plus on est perdu!

Il faut se rappeler ici que ce n'est que tout récemment que sont transmises au Ministère toutes les données concernant l'éducation des adultes. Auparavant, n'étaient transmises que les statistiques nécessaires au financement par les gouvernements.

En formation créditable

Identifier la clientèle adulte en formation créditable ne devrait offrir aucune difficulté. Elle est plus encadrée, plus identifiable parce que sanctionnée provincialement par une certification et soutenue par des subventions.

Les données existent mais sont incompatibles

Pourtant il y a quelques difficultés: une fois circonscrit l'adulte statistiquement recherché (ce qui est loin d'être uniforme d'un cégep à l'autre, d'une année à l'autre, d'une direction générale à l'autre), il faut savoir s'il est à temps partiel ou à temps plein, au régulier ou à l'éducation des adultes, de jour ou de soir; s'il est comptabilisé en heures/élèves ou en heures/groupes, en année ou en sessions... Une fois obtenus tous ces

* Voir annexe: Quelques statistiques

(1) Commission d'étude sur la formation des adultes, Recherches connexes de la Commission, annexe 4, Montréal 1982.

renseignements, on constate que de tenter même timidement de les comparer entre eux relève de la plus grande témérité: on se fait accuser de manipuler les données et de manquer d'objectivité... et dans tous les cas ces accusations sont fondées parce que ces données sont absolument incompatibles.

En formation non créditable

Le non créditable se subdivise en deux grandes catégories: la formation sur mesure* et l'éducation populaire.

Des clientèles mouvantes et difficiles à définir

La formation sur mesure s'adresse à des groupes homogènes qui ont en commun l'expérience d'une même situation définie et structurée par une organisation (1).

Habituellement les cours de formation sur mesure sont élaborés spécifiquement pour atteindre les objectifs précis et ad hoc d'un groupe déterminé.

Pour la formation sur mesure, les sources de financement sont diversifiées et il est impossible de trouver des données uniformes pour en définir le volume. Un autre facteur qui rend difficile sa comptabilisation est son "adhocratie": dès qu'un besoin de formation est comblé, telle activité disparaît et peut être remplacée par une autre souvent très différente.

Quand on demande à un cégep si la clientèle de la formation sur mesure a augmenté ou diminué par rapport à l'année précédente, on peut se faire répondre: "Le nombre d'heures a diminué de 506 (de 1791 à 1285), le nombre de groupes de 48 (de 121 à 73), mais le nombre de participants a plus que doublé (de 476 à 1140) et les entreprises impliquées sont passées de 22 à 25.

Au cégep suivant, la formation sur mesure offerte dans le milieu de travail forme une catégorie à part et n'est pas incluse dans les statistiques de la formation sur mesure proprement dite.

* La formation sur mesure est quelquefois créditable, mais habituellement elle n'est pas demandée par l'adulte pour les crédits qui y sont rattachés.

(1) Campeau, D. et LeRoux, J., La formation sur mesure: rapport final, Fédération des cégeps, Montréal 1978.

Le nombre d'adultes inscrits à des activités non créditables relève de chaque établissement puisque ces formations ne sont pas subventionnées ou, si elles le sont, elles le sont plutôt par activité que par nombre d'étudiants.

Pour sa part, la clientèle de l'éducation populaire peut venir de tous les milieux mais se retrouve sous deux formes: une clientèle atomisée qui s'adonne à des activités sportives, culturelles... et une clientèle regroupée en vue d'un objectif commun.

En général, toutefois, comme le mentionne l'opération R.E.P.O.:

- «L'éducation populaire recrute des participants qui sont peu scolarisés et qui ne possèdent pas les qualités pour s'inscrire aux autres cours du collège.

  En effet, les normes d'inscription du régulier ne s'appliquent pas ici.

- L'éducation populaire repose sur des besoins des usagers, besoins qui ne sont pas traités par les activités du secteur régulier.

- Le format pédagogique est plus flexible.

- Contrairement au secteur régulier, il existe une intention de promotion collective en éducation populaire.» (1)

A cause de ces caractéristiques, la clientèle de l'éducation populaire est encore plus mouvante que celle de la formation sur mesure et donc impossible à quantifier.

Face à toutes ces impasses, la Commission Jean qui en avait les moyens s'est adressée à une entreprise privée (C.R.O.P.) pour effectuer un sondage auprès de la population adulte québécoise pour tenter de cerner «les activités éducatives des adultes québécois» (2). Même ce sondage nous est inutile parce qu'on n'y distingue pas les niveaux scolaires.

(1) Bonin, J., L'éducation populaire au cégep: rapport final de l'opération REPO, Fédération des cégep, Montréal 1980.

(2) Commission d'étude sur la formation des adultes, Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives, annexe 2, Montréal 1982.

1.1.2 Quels adultes?

Une description permet d'identifier les clientèles cibles, d'établir le diagnostic des besoins, de pointer des priorités locales et d'élaborer certains programmes

Si l'on analyse la clientèle de l'éducation des adultes en fonction des raisons qui la rendent disponible à l'étude, on y trouve des groupes plus ou moins définis: des travailleurs en emploi qui recherchent, à l'éducation des adultes, la formation nécessaire à une réorientation, à la pratique d'une nouvelle spécialisation, une simple mise à jour des connaissances, ou du perfectionnement. On y trouve également des chômeurs de tous âges pour qui l'étude est à la fois une occupation socialement reconnue et un moyen pour relancer une carrière.

On peut aussi identifier comme groupes d'adultes, les femmes qui reviennent au marché du travail, les femmes soutien de famille, les jeunes qui retournent aux études, les adultes qui cherchent des préalables à des études universitaires... D'autres adultes arrivent au cégep, regroupés, à la recherche de la solution d'un problème communautaire; d'autres, enfin, viennent à l'éducation des adultes consommer de la formation comme un loisir ou simplement élargir leurs horizons.

Les groupes identifiés ici ne sont pas mutuellement exclusifs, c'est pourquoi ils peuvent difficilement faire l'objet de statistiques même si on s'en sert pour identifier des clientèles cibles, pour établir le diagnostic des besoins, pour pointer des priorités locales ou même pour élaborer certains programmes ad hoc .

1. LA CLIENTELE

1.2 TENDANCES

Des clientèles en fonction du processus discontinu de la formation

1.2.1 Evolution quantitative des clientèles

En formation créditable
- temps plein
- temps partiel
- à l'enseignement régulier

En formation non créditable

1.2.2 Evolution des besoins de formation

1.2 TENDANCES

La signature de l'accord Canada/Québec 1982-85 suite au programme national de formation professionnelle étend la définition d'adulte à toute "personne qui n'est plus tenue légalement de fréquenter l'école au Québec". Toute la clientèle du collège peut désormais correspondre à cette définition; mais la clientèle en processus discontinu va continuer de nécessiter des services particuliers adaptés à sa situation.

Le processus continu ou discontinu de formation va distinguer les clientèles

1.2.1 Evolution quantitative

En formation créditable

En considérant très globalement les statistiques disponibles, on constate que les clientèles adultes, subventionnées par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), diminuent autant en formation générale qu'en formation professionnelle.

Dans les cours créditables de l'enseignement professionnel pour adultes, une certaine stabilité

A la Direction générale de l'éducation aux adultes (D.G.E.A.), les activités de formation professionnelle à temps plein fluctuent d'une année à l'autre, légèrement à la hausse, alors que la formation professionnelle à temps partiel se maintient à un niveau à peu près stable depuis 1979-80.

Quoique le phénomène ne soit pas nouveau, la clientèle adulte comptabilisée augmente d'une façon remarquable

dans les programmes de l'enseignement régulier subventionné. Les chiffres du S.R.A.Q., du S.R.A.M. et de la Direction générale de l'enseignement collégial sont éloquents à ce sujet. Dans la région de Québec, la demande d'admission à l'enseignement régulier par des étudiants adultes (ayant plus de 19 ans et ayant interrompu leurs études au moins un an) a augmenté de 1845 à l'automne 1980, à 2921 en 1982, soit une augmentation de 35% en deux ans. Dans la région desservie par le S.R.A.M., le nombre d'étudiants de plus de 20 ans qui demandent de l'enseignement régulier est passé de 4709 en 1979-80, à 7028 en 1981-82, soit une augmentation de 33% en deux ans pour cette catégorie d'âge; le nombre de candidats qui arrivent d'un milieu autre que celui des études est passé de 4611 en 1979-80, à 6219 en 1981-82, soit une augmentation de 25% en deux ans.

À l'enseignement régulier les adultes prennent de plus en plus d'importance

Pour l'ensemble du réseau, le bulletin statistique de la Direction générale de l'enseignement collégial (1) démontre que l'augmentation des retours aux études a été de 8,3%, en 1981, alors que l'effectif total de l'enseignement régulier n'augmentait que de 4,5%; ce phénomène avait été encore plus fort l'année précédente, 7,8% d'augmentation des retours comparativement à 0,5% d'augmentation de l'ensemble du régulier. Cette étude conclut qu'environ 10% de la clientèle de l'enseignement régulier du réseau collégial est constituée d'adultes, c'est-à-dire d'étudiants en processus discontinu de formation.

En formation non créditable

La formation non créditable varie selon les ressources qui lui sont allouées. Pour maintenir ou améliorer leur service de formation sur mesure, certains cégeps ont dû développer de nouveaux secteurs tels que: aide au regroupement des petites et moyennes entreprises, analyse et inventaire des besoins de la P.M.E., rencontres sectorielles d'entreprises; développement de secteurs nouveaux comme la formation des cadres, des artisans. Malgré ces efforts, plusieurs collèges voient leurs activités diminuer.

La formation non créditable est plus touchée par la crise économique

(1) Lamonde, J. Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales, Direction générale de l'enseignement collégial, Bulletin statistique, vol. 7, no 3, Québec 1982.

En éducation populaire, la crise économique nuit au volume des activités de deux façons: par la diminution du personnel professionnel qui s'y consacre et par la disparition de subventions qui venaient souvent des surplus d'opération de l'éducation des adultes. C'est la clientèle de l'éducation populaire qui est la plus touchée par la situation actuelle. Pourtant, et plusieurs cégeps le remarquent, ces projets de type communautaire sont plus nécessaires que jamais justement à cause des difficultés économiques de la clientèle moins scolarisée.

1.2.2 Evolution des besoins de formation

Le marché du travail va évoluer en rejetant certaines catégories de travailleurs remplacés par une technologie nouvelle qui va elle-même exiger de nouvelles spécialisations. La structure de l'emploi est en mutation comme le démontrent les récentes études fédérales qui se sont consacrées à tracer l'évolution du marché du travail dans l'avenir.

A l'intérieur des cégeps, on sent le besoin de maintenir plus que jamais des services adaptés aux conditions particulières des étudiants en processus discontinu de formation

Une bonne proportion de la population a terminé la formation de niveau secondaire. C'est donc au collégial qu'il appartiendra de former cette nouvelle main-d'oeuvre à la fois spécialisée et capable de la souplesse d'un recyclage périodique.

De plus, la nouvelle définition de l'adulte va susciter un virage important dans la répartition des responsabilités de la formation au postsecondaire.

Alan B. Knox, en 1977 (1), dressait une liste de caractéristiques qui modifient significativement l'apprentissage et le fonctionnement intellectuel d'un adulte:

- La condition de santé et d'environnement;
- L'adaptation, liée à la discontinuité des expériences éducatives;
- La pertinence du travail d'apprentissage à accomplir;
- La vitesse imposée qui diminue l'efficacité intellectuelle;
- Le statut social de l'adulte;
- Le changement qui devient plus difficile quand les valeurs de l'individu sont stabilisées;
- La personnalité plus définie dans certains cas rend plus difficile l'adaptation aux situations d'apprentissage.

Ces observations tendent à confirmer qu'à l'intérieur des cégeps, il faut maintenir un service particulier à cette clientèle qui se trouve en processus discontinu.

(1) Knox, A.B., Adult Development and Learning, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1977.

1. LA CLIENTELE

1.3 CLIENTELES POTENTIELLES

Deux critères de discontinuité:
- l'occupation principale et le retour aux études

1.3.1 Les priorités nationales

1.3.2 Le milieu

1.3.3 Un futur prometteur

1.3 CLIENTELES POTENTIELLES

La clientèle du futur service de l'éducation des adultes se distinguerait principalement par la caractéristique de la discontinuité de formation. A l'analyse, on s'aperçoit que l'expression «discontinuité de la formation» recouvre deux réalités.

Deux critères de discontinuité: l'occupation principale et le retour aux études

Il y a d'abord celle, assez fréquente, des étudiants qui ne sont plus de l'enseignement régulier pour la seule raison que leur occupation principale n'est plus l'étude. Par rapport à leur âge et à leur niveau de formation, ils pourraient être au régulier mais ce sont leurs conditions de vie qui ont changé. Habituellement c'est à cause d'un travail qu'ils ne sont plus aussi disponibles à l'étude.

L'autre réalité est celle de l'étudiant qui a passé un certain temps sur le marché du travail et dont les comportements face à la formation sont changés par cette expérience de vie autonome extérieure au milieu scolaire; c'est à cette dernière catégorie que s'intéresse particulièrement le programme national de la formation professionnelle.

1.3.1 Les priorités nationales

Quand on songe que trois jeunes sur dix ne terminent pas leur secondaire et qu'une proportion importante de cégépiens quittent leurs études avant la certification, il est facile de comprendre le sens du plan d'urgence soumis par le Premier ministre du Québec à son Conseil des ministres le 16 février 1983 (1). Le volet éducation

(1) Lévesque, R., Les jeunes face à la crise: une action gouvernementale concertée: Mémoire au Conseil des ministres, Québec, 16 février 1983.

Les gouvernements préparent des gestes concrets: un plan d'urgence québécois; une liste fédérale de professions désignées d'importance nationale; un règlement assoupli

de ce plan comporte des gestes à poser pour maintenir les étudiants à l'école jusqu'à leur qualification optimale, pour encourager le retour aux études des jeunes sans qualifications adéquates à la société actuelle et pour développer les enseignements dans les secteurs d'avenir.

Ces gestes devraient se poser en harmonie avec les priorités annoncées par le gouvernement fédéral. En effet, le programme national de la formation professionnelle a, lui-même, été inspiré par l'urgence de la situation économique et sociale sentie à travers des recherches comme celle du groupe d'étude de l'évolution du marché du travail coordonné par David Dodge en 1981 (1).

Les priorités qui conditionnent les subventions à la formation sont déterminées par des facteurs de planification économique à l'échelle nationale qui ne sont pas toujours décelables au niveau d'une région. Le gouvernement fédéral s'inspire de la prospective de l'évolution mondiale pour orienter les programmes qu'il subventionne et faire des choix nationaux d'axes de développement.

Dans un tel contexte, le rôle du cégep est d'assumer les grandes orientations tracées et d'aider son milieu à les traduire en termes de développement régional et local, surtout par le soutien à la formation du potentiel humain. D'ailleurs le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial cautionne la possibilité pour un cégep de développer des programmes institutionnels créditables à durées variables pour répondre aux besoins locaux et régionaux de formation.

1.3.2 Le milieu

Pour préciser la notion de milieu, nous nous référons à la définition retenue par le comité sur l'enseignement professionnel: (2)

«... nous entendons par milieu, d'une part l'environnement global d'une localité ou d'une région dont le cégep, comme tout autre organisme, ou système,

(1) Emploi et immigration Canada, L'Evolution du marché du travail dant les années 1980, Ottawa, juillet 1981.

(2) Frot, R., Les relations collège-milieu: l'enseignement professionnel au cégep, document de travail, Fédération des cégeps, Montréal, octobre 1981.

Le milieu: l'environnement global dont le cégep fait partie et l'ensemble de la réalité de la société québécoise

ou individu fait partie (milieu régional), et d'autre part l'ensemble de la réalité de la société québécoise dans laquelle doit s'inscrire l'action de l'ensemble des collèges...» (p. 13)

«... milieu signifiera donc plus particulièrement les différentes réalités avec lesquelles le cégep doit entrer en relation et avoir des interactions... soit:

- le milieu de travail...
- les milieux socio-économique et culturel: c'est-à-dire la collectivité à l'intérieur de laquelle le cégep doit s'intégrer.» (p. 13-14)

1.3.3 Un futur prometteur

De nouvelles réalités font changer les attitudes des collèges

Les collèges vont prendre leurs décisions de développement en les basant sur une analyse de clientèles potentielles de leur région. Des ouvrages publiés, tels «Le futur du Québec au conditionnel» du Groupe québécois de prospective (1), les rapports de recherche des comités de planification des gouvernements provincial et fédéral, restreignent notre zone d'ignorance du futur. Ces études prédisent que la série de transformations sociales que vit le Québec d'aujourd'hui va apporter un nouvel équilibre des rapports humains. L'isolement social causé par l'ampleur des institutions mises en place va entraîner le besoin de regroupements aux dimensions plus restreintes et va créer une nouvelle conscience collective.

Le développement de "l'autoroute électronique" va forcer la pédagogie à redéfinir et varier ses modes d'intervention pour rejoindre une population qui aura de moins en moins besoin de se déplacer pour travailler ou pour se former.

Ces nouveaux groupes, ces nouvelles réalités ont commencé à solliciter les collèges. La valorisation du pôle régional fait partie des tendances significatives à cet égard. La population tout entière de la région en tant que clientèle potentielle du cégep va influencer plus directement le développement des programmes de formation; le cégep se moulera ainsi de plus en plus à la personnalité de sa région.

(1) Le groupe québécois de prospective, Le futur du Québec au conditionnel, Gaétan Morin, ed., Chicoutimi 1982.

TABLEAU SYNTHESE

1- LA CLIENTELE

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	CLIENTELES POTENTIELLES
QUANTITATIF: IL A TOUJOURS ÉTÉ DIFFICILE DE PLACER LA FRONTIÈRE ENTRE LE "RÉGULIER" ET "L'ÉDUCATION DES ADULTES". EN FORMATION CRÉDITABLE, LES DONNÉES EXISTENT MAIS SONT INCOMPATIBLES. EN FORMATION NON CRÉDITABLE LES CLIENTÈLES SONT MOUVANTES ET DIFFICILES À DÉFINIR. QUALITATIF: UNE DESCRIPTION PERMET D'IDENTIFIER LES CLIENTÈLES CIBLES, D'ÉTABLIR LE DIAGNOSTIC DES BESOINS, DE POINTER DES PRIORITÉS LOCALES ET D'ÉLABORER CERTAINS PROGRAMMES.	LA TENDANCE EST DE DÉFINIR LA CLIENTÈLE ADULTE EN TERME DE CONDITIONS PARTICULIÈRES D'APPRENTISSAGE: PROCESSUS DISCONTINU DE FORMATION. ON TROUVE UNE CERTAINE STABILITÉ DANS LES COURS CRÉDITABLES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR ADULTES. A L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER LES ADULTES PRENNENT DE PLUS EN PLUS DE PLACE. LA FORMATION NON CRÉDITABLE EST PLUS TOUCHÉE PAR LA CRISE ÉCONOMIQUE. ON SENT LE BESOIN PLUS QUE JAMAIS DE MAINTENIR DES SERVICES ADAPTÉS AUX CONDITIONS PARTICULIÈRES DES ÉTUDIANTS EN PROCESSUS DISCONTINU DE FORMATION.	ON PEUT IDENTIFIER DEUX FORMES DE DISCONTINUITÉ: - CELLE CAUSÉE PAR L'OCCUPATION PRINCIPALE QUI N'EST PAS L'ÉTUDE; - CELLE CAUSÉE PAR UN RETOUR AUX ÉTUDES APRÈS UNE ABSENCE PLUS OU MOINS PROLONGÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL. LES GOUVERNEMENTS POSENT DES GESTES: - UN PLAN D'URGENCE QUÉBÉCOIS - LES PROFESSIONS DÉSIGNÉES AU FÉDÉRAL - UN RÈGLEMENT DES ÉTUDES ASSOUPLI. LE RÔLE DU CÉGEP EST DE LIRE LES GRANDES ORIENTATIONS TRACÉES ET D'AIDER LE MILIEU À LES TRADUIRE. LES RÉALITÉS NOUVELLES FONT CHANGER LES ATTITUDES DES CÉGEPS.

2. LA FORMATION

2. LA FORMATION

2.1 ETAT DE LA QUESTION

- Education ou formation des adultes
- Les types de formation

2.1.1 La formation professionnelle

2.1.2 La formation communautaire

2.1.3 Les activités culturelles

2.1 ETAT DE LA QUESTION

Le concept d'éducation des adultes a connu une évolution importante au cours des années dans les cégeps. La liste des différentes dénominations utilisées en témoigne: cours du soir, cours aux adultes, extension de l'enseignement, éducation permanente, éducation des adultes...
Pour l'adulte, à cette liste s'ajoute celle des autres activités disponibles qui ne sont pas l'apanage exclusif des établissements scolaires: éducation populaire, formation en entreprise, services à la collectivité, services communautaires, services socio-culturels, centres d'apprentissage, cours populaires,...

Pour amorcer l'état de la question, il faut clarifier certains termes qui ont causé des ambiguïtés.

Education ou formation des adultes

L'éducation concerne le développement humain dans un sens large

C'est le cas notamment des mots éducation et formation. L'usage courant au Québec confirme la sémantique française et donne au mot éducation un sens très large: «action de développer les facultés physiques, intellectuelles et morales». On utilisera donc le mot éducation pour représenter la responsabilité du développement humain, partagée par plusieurs intervenants sociaux dont l'école, mais aussi la famille, la municipalité, les pairs, les organismes de santé, les institutions religieuses, les mass média... On retrouve ce sens du mot éducation dans les expressions: il a une bonne éducation, faire l'éducation de son public, le ministère de l'Education, l'éducation familiale, religieuse...

La formation constitue le développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences

Le mot formation, pour sa part, fait référence à une notion plus spécifique. Il désigne «le développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences»(1). Ce mot formation, surtout pour l'étudiant adulte, évoque des processus qui mènent systématiquement à des objectifs de développement articulés en fonction de la vie active en société. On utilise, en ce sens, les expressions: formation professionnelle, formation communautaire, formation collégiale; c'est le plus souvent d'un établissement scolaire qu'on attend la formation.

Dans ce texte on trouve l'expression formation des adultes pour désigner le développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences proposé pour la clientèle adulte des cégeps. Cette formation sera en général actualisée par un outil: l'enseignement.

Les types de formation

La formation professionnelle reliée à l'emploi; la formation communautaire reliée à l'insertion des individus dans la société; les activités culturelles qui relèvent de la promotion individuelle

La plupart des cégeps ont été créés à partir d'établissements qui remplissaient des rôles parfois fort différents: le collège classique ou séminaire, responsable pour sa région de la transmission des valeurs culturelles traditionnelles (arts, lettres, philosophie), dispensait le cours classique, soit une formation générale pré-universitaire; l'institut technique représentait le rayonnement scientifique dans la région; il défendait la méthode expérimentale et offrait une formation professionnelle préparant immédiatement au marché du travail. D'autres établissements ont également contribué à la création des cégeps: écoles normales, écoles d'infirmières, instituts familiaux et écoles spécialisées des ministères autres que l'éducation; mais ce sont les traditions «classique» et «technique» qui ont le plus marqué la personnalité des cégeps. Cette double hérédité perpétuée par les deux objectifs de leur enseignement (général et professionnel) est certainement à l'origine de ce souci des cégeps pour le développement intégral de la personne.

Le régime pédagogique, par exemple, tente d'élargir la formation dispensée en plaçant des cours communs à tous les programmes et en forçant le choix de cours complémentaires dans des groupes de disciplines autres que ceux de la concentration ou de la spécialisation.

Ce souci de formation intégrale est resté présent au cégep également par la lecture des besoins de formation

(1) UNESCO, Terminologie de l'éducation des adultes, 1979, p. 112.

de la clientèle. Les besoins particuliers de la clientèle adulte ont amené les cégeps à offrir des activités de formation dans trois champs qui se distinguent par les contenus de formation mais surtout par les objectifs poursuivis par les usagers:

- La formation professionnelle, reliée à l'emploi;
- La formation communautaire, reliée à l'insertion des individus dans la société;
- Les activités culturelles qui relèvent de la promotion individuelle.

2.1.1 La formation professionnelle

Le concept de formation professionnelle a lui aussi connu une évolution considérable. La définition la plus récente nous en est donnée par le programme national de formation professionnelle de août 1982:

«Enseignement qui vise à donner ou à augmenter les qualifications nécessaires à l'exercice d'une profession...»(1)

«Enseignement qui vise à donner ou à augmenter les qualifications nécessaires à l'exercice d'une profession"

Les adultes qui s'engagent en formation professionnelle poursuivent en général des objectifs qui peuvent se classer en:

- perfectionnement fonctionnel;
- mise à jour nécessitée par le vieillissement des techniques ou des connaissances acquises;
- formation initiale;
- réorientation professionnelle.

Une formation utilitaire accentuée par les priorités gouvernementales

Quoi qu'il en soit, la formation professionnelle constitue le champ le plus développé de l'éducation des adultes au cégep: les gouvernements provincial et fédéral en ont fait leur priorité et ce secteur représente plus ou moins 75% de tous les cours aux adultes.

La formation professionnelle créditable est généralement sanctionnée par des attestations d'études collégiales (A.E.C.), par des certificats d'études collégiales (C.E.C.) et par des diplômes d'études collégiales (D.E.C.). Elle offre une formation large et augmente la mobilité de l'adulte dans le marché de l'emploi.

(1) Gouvernement fédéral Loi constituant un programme national de formation professionnelle, projet de loi C-115, première session, 32e législation.

La formation professionnelle non créditable est, pour sa part, plus «pointue» et correspond à des tâches spécifiques. Elle est liée à la spécialisation et se réinvestit à très brève échéance dans des tâches à accomplir par le travailleur. Ce type de formation s'est développé grâce au concept de formation sur mesure. Très souvent les activités non créditables se tiennent durant les heures de travail puisqu'elles répondent à une commande de l'entreprise.

Les cours généraux

Les cours généraux de type pré-universitaire sont choisis par trois catégories de clientèles qui se distinguent par le but poursuivi:

Les cours généraux:
pour l'université;
pour la culture;
pour des habiletés

- Les adultes qui se destinent aux études universitaires dans le but d'y obtenir une formation terminale: pour eux, il s'agit d'une sorte de formation professionnelle (plus longue mais quand même reliée à l'emploi).

- Les adultes qui vont se rendre à l'université mais qui y vont pour leur enrichissement personnel, c'est-à-dire sans aspirer à exercer ensuite une profession qui demande un diplôme universitaire. Il s'agit ici plutôt d'activité culturelle.

- Les autres adultes qui suivent ces cours le font pour un épanouissement personnel sans vouloir accéder au niveau universitaire; à ce titre on serait porté à les assimiler à la clientèle de la formation communautaire ou à celle des activités culturelles. Citons en exemple les cours de langue seconde qui ont bénéficié d'une grande popularité. Les adultes les choisissent avant tout pour acquérir des habiletés en langues.

2.1.2 La formation communautaire

La formation communautaire s'adresse habituellement à des personnes préalablement regroupées autour d'objectifs communs et a pour but de permettre d'acquérir ou d'accroître les connaissances, les habiletés, les attitudes requises pour assurer un rôle relié soit à la vie de famille, soit à la vie de travailleur, soit à la vie de citoyen. La formation communautaire est centrée sur l'insertion de l'individu dans la collectivité et non sur la promotion individuelle. Jusqu'à maintenant ce champ d'activités a été considéré comme une catégorie à part, souvent opposée à la formation professionnelle. Pourtant, la plupart des cégeps ont développé une telle formation pour permettre à l'adulte de s'insérer activement dans des collectifs, et le monde du travail en est un.

La formation communautaire est centrée sur l'insertion dans la collectivité:
vie de famille,
vie de travailleur,
vie de citoyen

2.1.3 Les activités culturelles

L'ensemble des ressources nécessaires à l'enseignement n'est pas toujours exclusif à cette fonction; dans tous les collèges on trouve des personnes et des équipements qui représentent des ressources culturelles uniques pour leur milieu.

Le culturel comprend toutes sortes d'activités dont le collège est le centre ou le promoteur et qui ne correspondent pas complètement à la définition de formation donnée plus haut. Le rapport de Recherche en éducation populaire (REPO)(1) nous apprend que ce type d'activités s'adresse habituellement à des clientèles atomisées et correspond souvent aux activités dites parascolaires offertes par les services aux étudiants réguliers.

Les activités culturelles: de l'animation et de la diffusion plutôt que de la formation

La diversité des équipements culturels et techniques et la variété des ressources humaines ont permis à certains cégeps de devenir en quelque sorte des «centres culturels» dans leur région ou leur milieu ethnique.
Il semble bien que l'animation et la diffusion culturelles ont prédominé sur la formation à l'activité culturelle. Toutes ces activités doivent généralement s'autofinancer et n'ont pas fait l'objet jusqu'à tout récemment d'une volonté politique explicite de la part des pouvoirs locaux et gouvernementaux.

Un certain nombre de cégeps (comme de polyvalentes) ont déjà signé des protocoles d'entente avec les municipalités sur la gestion des activités culturelles.

(1) Bonin J. et Des Groseilliers J., L'éducation populaire au cégep; rapport final de l'opération REPO, Fédération des cégeps, Montréal, avril 1980.

2. LA FORMATION

2.2 TENDANCES

- Des besoins en main-d'oeuvre
- Des besoins de la main-d'oeuvre

2.2.1 La formation professionnelle

D'autres intervenants
- Industrie
- Groupes privés
Les cégeps débordent leur rôle strict

2.2.2 La formation communautaire

2.2.3 Les activités culturelles

2.2 TENDANCES

Pour déceler les tendances du développement de la formation des adultes au collégial, il faut à la fois considérer les besoins en main-d'oeuvre et les besoins de la main-d'oeuvre.

Des besoins en main-d'oeuvre

Les besoins prioritaires en main-d'oeuvre sont cernés par des études prospectives

Les besoins en main-d'oeuvre sont cernés par les récentes études fédérales et font référence à la grave pénurie de main-d'oeuvre spécialisée dans certains secteurs de pointe alors qu'il n'y a plus de travail dans d'autres secteurs. C'est à ces besoins que s'adresse le programme fédéral de la formation professionnelle comme l'illustre la liste des professions considérées "d'importance nationale".

Des besoins de la main-d'oeuvre

La main-d'oeuvre sent le besoin de s'ajuster aux changements, de se prendre en charge et d'agir sur son environnement

Les besoins de la main-d'oeuvre, eux, sont créés, entre autres, par la transformation rapide des valeurs sociales: le besoin d'une formation adéquate qui permette à l'adulte de s'ajuster à des tâches qui vont changer à un rythme de plus en plus accéléré; le besoin de se débrouiller soi-même, de s'organiser avec les autres, de prendre possession de son environnement; le besoin d'être reconnu socialement, de comprendre la société et de pouvoir agir sur son fonctionnement.

Voilà autant d'éléments qui font ressortir l'importance relative de chacun des trois champs d'intervention des collèges auprès des adultes:

- La formation professionnelle reliée à l'emploi;
- La formation communautaire attachée à l'insertion dans les collectifs;
- Les activités culturelles dédiées à la promotion de l'individu.

2.2.1 La formation professionnelle

La formation professionnelle créditable prend une nouvelle valeur dans un contexte où la mobilité de la main-d'oeuvre est rendue nécessaire par l'évolution galopante de certaines fonctions de travail et par la «dévaluation» de certaines autres.

Les adultes profitent de la formation professionnelle sous des formes de plus en plus variées

Les cégeps accueillent de plus en plus d'adultes à l'éducation régulière, particulièrement dans des programmes professionnels et ils y font l'ensemble du diplôme d'études collégiales (D.E.C.).

Dans ce contexte, les programmes professionnels à temps plein qui se répandent au niveau collégial sont plus diversifiés et axés davantage sur les nouvelles technologies, selon le plan Axworthy.

Ce type d'activités est fréquemment utilisé pour continuer la spécialisation de certains travailleurs, pour réorienter les jeunes chômeurs dont la formation professionnelle ne cadre plus avec les disponibilités d'emploi ou pour orienter ceux qui n'ont aucune formation professionnelle.

Les travailleurs sentent aussi le besoin d'un éventail plus grand d'activités de formation. Les travailleurs en emploi demandent des formations de courte durée dans les technologies nouvelles telles que l'informatique et la robotique. Ces activités se tiennent le soir et sont choisies pour développer de nouvelles compétences professionnelles et pour la satisfaction personnelle. Dans ce cas, l'acquisition de connaissances semble l'objectif et il importe peu qu'elle soit créditable ou non.

La formation sur mesure, de courte durée et fonctionnelle, est appelée elle aussi à se développer de plus en plus. Des entreprises de tous genres, et chaque année plus nombreuses, expriment des besoins de formation professionnelle ad hoc pour leurs personnels. Ces activités ont généralement lieu durant les heures de travail. L'arrivée massive des technologies nouvelles ne peut qu'accélérer cette tendance.

D'autres intervenants:

L'entente Canada/Québec relative au programme national de formation professionnelle consacre l'importance d'autres intervenants en formation des adultes, notamment l'entreprise privée. L'encouragement donné au secteur privé par le volet «formation industrielle» de l'entente va sûrement amener les établissements scolaires à accorder de l'importance aux commandes de formation ad hoc venant de l'industrie; on peut prévoir une fluctuation de la clientèle de cette formation selon que le cégep réussira ou non à répondre à de tels besoins.

L'industrie et des groupes privés à but non lucratif vont organiser de la formation, et les cégeps jouent un rôle qui va au-delà de la formation

Les groupes privés à but non lucratif pourront également offrir de la formation aux adultes surtout dans les secteurs d'importance négligés par les établissements scolaires. Les accords permettent également de transiger plus directement avec le gouvernement fédéral.

Les cégeps débordent leur rôle strict de formation

Dans les cégeps, on assiste également au débordement des activités de formation proprement dite vers des activités de service et de soutien à la clientèle. On peut illustrer cette tendance par l'exemple des activités reliées au retour des femmes sur le marché du travail. Leur transition est soutenue et facilitée par des activités spécifiques comme une introduction graduelle aux changements dans le monde du travail, des ateliers de croissance personnelle qui sont offerts avant l'inscription aux programmes de mise à jour ou d'acquisition d'une nouvelle formation professionnelle.

Des collèges ont tendance à dépasser le rôle strict de formation et dans des domaines très différents; plusieurs vont jouer auprès de la petite et moyenne entreprise (P.M.E.) un rôle de support, d'accompagnement et de service conseil qui prolonge la formation proprement dite. D'autres exemples illustrent le même type d'intervention dans des domaines plus apparentés à la formation communautaire. La démarcation n'est pas toujours facile (ni nécessaire) entre les activités de formation professionnelle et la formation communautaire.

2.2.2 La formation communautaire

La formation communautaire rejoint habituellement des groupes de personnes qui veulent mener à terme un projet collectif.

La formation communautaire est définie par un projet collectif; l'adulte peut y utiliser des cours pré-établis ou des cours ad hoc

Dans certains cas il s'agit de cours qui existent déjà dans les programmes réguliers et qui peuvent s'utiliser directement pour des fins communautaires, par exemple: certains cours de techniques administratives pour la formation du consommateur ou du groupe de citoyens, certains cours de psychologie de l'enfant, de sociologie ou d'économique qui servent l'insertion dans la collectivité.

D'autres réclament des cours ad hoc, des programmes ponctuels qui s'adressent à des besoins très définis: on peut ici mentionner les cours de soutien à des groupes de citoyens qui veulent se former en coopérative d'habitation, à ceux qui sont regroupés autour de l'analyse du potentiel économique ou industriel de leur région.

Par de telles activités, les participants contribuent à la prise en charge de leur propre développement et au redéploiement de leur milieu de vie avec le soutien du cégep.

2.2.3 Les activités culturelles

Un des effets secondaires de la situation économique difficile est de forcer à rationaliser les ressources.

Pour l'adulte, la présence des ressources culturelles dans les établissements scolaires incite à une plus grande utilisation parce que ces équipements sont déjà subventionnés pour des fins de formation et sont donc disponibles à un coût moindre.

Le souci de rationalisation peut aider au développement des activités culturelles

Pour le collège, ce souci de rationalisation amène l'ouverture des locaux et le prêt des équipements à l'ensemble de la communauté régionale.

La politique socio-culturelle du gouvernement actuel semble se clarifier et propose de remettre entre les mains des municipalités tout ce champ d'intervention tant en terme de loisir que d'activités d'apprentissage. Il est explicitement prévu que les équipements des organismes de formation, particulièrement des commissions scolaires, soient sous la responsabilité des villes après les heures d'activités scolaires. Plusieurs collèges emboîtent le pas.

L'implantation des municipalités régionales de comté (M.R.C.) devrait faciliter une plus grande prise en charge de ce champ d'activités par le municipal. Les cégeps, selon leurs ressources physiques, humaines et matérielles, seront appelés à collaborer avec les municipalités et à partager leurs responsabilités.

Déjà, les exemples de contrats de service, de protocoles d'échange entre les cégeps et les municipalités ou entre les cégeps et les entreprises culturelles se multiplient pour le mieux-être des citoyens.

2. LA FORMATION

2.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

La formation fondamentale

2.3.1 La formation professionnelle
- **en établissement**
- **industrielle**
- **la Caisse d'accroissement des compétences**

Une formule: l'alternance

Une formule: l'accompagnement

2.3.2 La formation communautaire
- **Un complément de la formation professionnelle**

2.3.3 Les activités culturelles
- **une occasion de concertation avec le milieu**
- **des applications**

2.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

Depuis la publication du rapport Nadeau par le Conseil supérieur de l'éducation, et plus récemment à la suite du Livre blanc «Les collèges du Québec», on associe la formation de niveau collégial à de la formation fondamentale.

La formation fondamentale

La «formation fondamentale» fait appel à une approche, à une attitude face à la connaissance plutôt qu'à une réalité délimitée qui se définirait en terme de contenu.

Depuis leur création, les cégeps ont prôné la formation intégrale qui tient compte de tout l'individu (physique, intellectuel et moral) et de la pluralité des cultures. La notion de formation fondamentale ajoute un élément à la formation intégrale: elle transcende la discipline ou les catégories traditionnelles. En effet, on constate que l'approche de formation fondamentale s'attache à «une transformation de l'être, à travers la maîtrise d'une technique ou d'une discipline»(1). La formation fondamentale vient mettre l'accent non plus seulement sur les habiletés et les connaissances mais aussi sur la

Une transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline

(1) Conseil supérieur de l'éducation, Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec 1975.

transformation fondamentale ou l'évolution de l'être humain. La notion de formation fondamentale se différencie de celle de cours commun en ce qu'elle est une approche et non un contenu d'apprentissage; elle peut se retrouver à l'intérieur de chacune des activités offertes aux adultes au niveau collégial: la formation professionnelle, la formation communautaire et les activités culturelles.

2.3.1 La formation professionnelle

Quelle que soit la situation économique, il importe que les cégeps continuent de prendre des moyens qui contribuent au développement du potentiel humain selon les clientèles et les secteurs prioritaires identifiés par les gouvernements, et les besoins du milieu immédiat sentis par le cégep.

Une concertation accrue entre le cégep et l'industrie

C'est dans le cadre de l'accord Canada/Québec suite à la loi fédérale sur le programme national de formation professionnelle pour les années 1982 à 1985 qu'on doit envisager les hypothèses les plus plausibles de développement de la formation professionnelle.

Les cégeps sont appelés à participer de façon différente aux trois volets ouverts dans ce programme:

- Directement dans la formation en établissement offerte aux clientèles adultes à temps plein ou à temps partiel, qui couvre toute la formation professionnelle;

- Sur demande, selon le besoin de l'employeur, dans la formation industrielle, pour le perfectionnement ou le recyclage des employés;

- Selon ses besoins, à la Caisse d'accroissement des compétences si le cégep encourt des frais d'acquisition ou d'immobilisation, d'organisation ou d'exploitation des installations, d'établissement de plans de formation, pour dispenser de la formation aux adultes dans des professions désignées prioritaires.

Le projet de loi favorise une concertation accrue des cégeps et de l'industrie en subventionnant directement l'industrie ou le cégep, et en mettant sous la responsabilité de l'employeur certains programmes qu'il peut administrer seul ou avec l'établissement scolaire de son choix.

Une formule: l'alternance

Une approche intéressante pour la formation professionnelle des adultes serait de faire alterner temps de formation et temps de travail afin que les apprentissages

Pour des apprentissages plus près de la réalité du travail: faire alterner temps de formation et temps de travail

soient plus encadrés et le plus près possible de la réalité. Ce volet de la formation professionnelle s'adresserait plus particulièrement aux jeunes chômeurs de 18 à 25 ans qui n'ont pas de formation professionnelle ou qui ont une formation professionnelle inadéquate.

Pour rapprocher le cégep du monde du travail, ces activités de formation professionnelle devraient se dérouler dans le cadre horaire habituel du travailleur et être soumises le plus possible aux règles du milieu de travail alternatif.

Une formule: l'accompagnement

Mettre sur pied des entreprises pour aider à la formation des travailleurs

Une autre approche de la formation professionnelle serait de faire apprendre une technique en l'expérimentant. Il serait même possible de mettre sur pied des entreprises diverses avec des travailleurs victimes du chômage économique ou technologique. Cette activité en est une d'accompagnement qui demande, au moment opportun, des formations particulières. Toute cette entreprise entraîne une collaboration étroite avec les divers agents de développement économique d'une région et devient une contribution importante d'un cégep à l'évolution de son milieu.

En effet, de telles activités ont plus de sens si elles débouchent sur des projets réels soumis aux conditions normales de vie. Pour l'adulte participant, c'est un stimulant additionnel que de sentir sa contribution appréciée et utilisée par des gens intéressés.

2.3.2 La formation communautaire

C'est dans un contexte de contribution au développement d'un milieu et d'insertion sociale de l'adulte qu'il faut comprendre la formation communautaire. Le développement d'une région ne passe-t-il pas par une prise de conscience et une analyse des enjeux en cause, par une compréhension des mécanismes politiques, par la participation véritable des populations aux choix sociaux et aux décisions qui influencent leur milieu de vie?

La formation communautaire devrait occuper une place plus importante à l'éducation des adultes au niveau collégial. Cette formation devrait bénéficier d'une enveloppe budgétaire adéquate afin de soutenir des projets de relance socio-économique dans différentes régions.

Il faut préconiser une approche qui maintienne la distinction entre la formation professionnelle et la formation communautaire. Toutefois, la contribution des

La formation communautaire comme support à la formation professionnelle et au redéploiement économique et social des régions

collèges au développement de leur milieu ne sera vraiment «éducative», dans son sens de processus d'autonomie individuelle et collective, que si la formation communautaire trouve sa place comme support à la formation professionnelle et au redéploiement économique et social des régions.

La formation communautaire peut être aussi prise comme un complément de la formation professionnelle dans une optique où le travail est un facteur d'accomplissement, d'épanouissement de l'individu, où le travail répond au besoin fondamental de produire. Les cégeps sont déjà, pour plusieurs, engagés formellement dans cette voie.

2.3.3 Les activités culturelles

Un objectif: la collaboration et la concertation des cégeps avec les différents intervenants et le contrôle par le milieu de tous ses moyens de diffusion culturelle

La politique québécoise du développement culturel propose une définition très vaste du mot culture. Contrairement à la coutume qui réservait la culture à une élite, la notion de culture englobe désormais toutes les classes de la société, toutes les activités traditionnelles ou créatrices qui «sont le reflet de l'identité d'un peuple» (1), de l'artisanat à la recherche scientifique. La mission culturelle du cégep s'en trouve d'autant confirmée.

Au-delà du prêt de locaux et d'équipements, les modalités de réponse aux besoins culturels sont multiples. Le réseau des cégeps est déjà un réseau de diffusion de la culture à plusieurs titres. Ainsi les tournées de conférences, de concerts et de théâtre utilisent naturellement les cégeps comme point de rayonnement en région comme en milieu urbain. Plusieurs ciné-clubs, radios, télévisions communautaires ont vu le jour et existent encore par le cégep local. Des expositions d'artisanat, d'art, itinérantes ou locales, se voient faciliter l'accès à la population par les services, les locaux et la présence du cégep dans son milieu.

(1) Ministère d'état au développement culturel; La politique québécoise du développement culturel, Québec 1978.

La collaboration et la concertation des cégeps avec les différents intervenants et le contrôle par le milieu de tous ses moyens de diffusion culturelle restent des objectifs à atteindre pour favoriser le développement socio-culturel d'une région.

Sur le plan québécois, il y a des colloques à organiser dans différents domaines scientifiques. Certains collèges qui se sont développés dans des secteurs particuliers pourraient ainsi contribuer à diffuser dans le public des connaissances scientifiques et technologiques importantes. Ces colloques deviendront un outil essentiel pour le développement de la nouvelle technologie québécoise en étant une émulation pour les milieux scientifiques et un lieu privilégié de rapprochement entre les collèges et les entreprises qui participent à notre évolution.

Ces activités provoqueront un effet d'entraînement et amèneront l'ensemble des cégeps à répondre à de nouvelles demandes de formation plus ou moins élaborées dans ces domaines au fur et à mesure des applications industrielles. Ces demandes varieront selon le contexte particulier à chaque région, mais aucune n'y échappera. Ainsi tous les collèges seront mis à contribution à un moment ou à un autre.

TABLEAU SYNTHESE

2- LA FORMATION

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT
LES ADULTES CHOISISSENT LES COURS GÉNÉRAUX VERS L'UNIVERSITÉ POUR DES FINS CULTURELLES OU POUR DES HABILETÉS OU CONNAISSANCES PRÉCISES.	LES BESOINS EN MAIN-D'OEUVRE SONT ÉTUDIÉS PAR LA PROSPECTIVE NATIONALE. LES BESOINS DE LA MAIN-D'OEUVRE SE TRADUISENT EN TERME D'ADAPTATION AU CHANGEMENT, DE PRISE EN CHARGE DE SOI-MÊME ET DE SON ENVIRONNEMENT.	LA FORMATION FONDAMENTALE EST UNE TRANSFORMATION DE L'ÊTRE, ALORS QUE SE POURSUIT LA MAÎTRISE D'UNE TECHNIQUE OU D'UNE DISCIPLINE.
LA FORMATION PROFESSIONNELLE RELIEE A L'EMPLOI		
LA FORMATION PROFESSIONNELLE EST UTILITAIRE ET SON DÉVELOPPEMENT EST ACCENTUÉ PAR LES PRIORITÉS GOUVERNEMENTALES.	LES FORMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SONT DE PLUS EN PLUS VARIÉES. L'INDUSTRIE ET DES GROUPES PRIVÉS ORGANISENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LES CÉGEPS DÉBORDENT LE RÔLE DE FORMATION: ACTIVITÉS DE SOUTIEN À CERTAINS GROUPES, À LA P.M.E. ...	LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE NÉCESSITE ENTRE AUTRES: - UNE CONCERTATION ACCRUE ENTRE LE CÉGEP ET L'INDUSTRIE, - ALTERNANCE TEMPS DE FORMATION ET TEMPS DE TRAVAIL, - MISE SUR PIED D'ENTREPRISES POUR AIDER À LA FORMATION DES TRAVAILLEURS.
LA FORMATION COMMUNAUTAIRE RELIEE A L'INSERTION DES INDIVIDUS DANS LA SOCIETE		
LA FORMATION COMMUNAUTAIRE EST CENTRÉE SUR LES COLLECTIFS: FAMILLE, TRAVAIL, SOCIÉTÉ. ELLE EST CONSIDÉRÉE COMME UNE CATÉGORIE À PART, SOUVENT OPPOSÉE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE.	EN FORMATION COMMUNAUTAIRE L'ADULTE PEUT UTILISER LES COURS PRÉ-ÉTABLIS OU DES COURS AD HOC. ELLE CONTRIBUE À LA PRISE EN CHARGE DE SON PROPRE DÉVELOPPEMENT ET DE CELUI DE SON MILIEU.	LA FORMATION COMMUNAUTAIRE DOIT ÊTRE CONSIDÉRÉE COMME UN SUPPORT À LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET AU REDÉPLOIEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL DES RÉGIONS.
LES ACTIVITES CULTURELLES QUI RELEVENT DE LA PROMOTION INDIVIDUELLE		
ACTUELLEMENT LES ACTIVITÉS CULTURELLES RELÈVENT PLUS DE L'ANIMATION ET DE LA DIFFUSION QUE DE LA FORMATION.	LE SOUCI DE RATIONALISATION PEUT AIDER AU DÉVELOPPEMENT DES ACTIVITÉS CULTURELLES.	UN OBJECTIF: LA COLLABORATION ET LA CONCERTATION DES CÉGEPS AVEC LES INTERVENANTS ET LE CONTRÔLE, PAR LE MILIEU, DE TOUS LES MOYENS DE DIFFUSION CULTURELLE.

3. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES

3. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES

3.1 ETAT DE LA QUESTION

3.1.1 Le régime pédagogique de 1967 à 1973

3.1.2 Le régime pédagogique modifié en 1973 et encore en viguuur

3.1 ETAT DE LA QUESTION

Nous avons l'habitude de traiter séparément la certification des études et la reconnaissance des acquis de formation. Ici, ces deux objets seront étudiés simultanément sous le titre de reconnaissance des études.

3.1.1 Le régime pédagogique de 1967 à 1973

Le régime pédagogique en vigueur dans les collèges de 1967 à 1973 est assez réservé concernant le présent objet. La seule certification d'études collégiales autorisée dans ce régime est le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) donnant accès soit à l'université, soit au marché du travail (article 31).

Un seul certificat, le D.E.C., et la seule reconnaissance de cours suivis réellement

Quant à la reconnaissance des acquis de formation, il en est question à l'article 14, où l'on indique que l'étudiant n'ayant pas terminé son secondaire V, mais dont la formation sera jugée équivalente, pourra être exempté du certificat.
Cette équivalence s'applique normalement aux adultes. L'article 18 nous apprend que le directeur des services pédagogiques peut accorder des équivalences pour des cours de même niveau, suivis dans des institutions reconnues par le ministère de l'Education. Selon ce régime, l'équivalence n'est accordée que pour des cours déjà suivis.

3.1.2 Le régime pédagogique depuis 1973

Avec les modifications introduites en 1973, le régime pédagogique actuel donne accès à une certification des études beaucoup plus diversifiée puisque sont introduits le certificat et diverses attestations d'études collégiales. Le tableau de la page suivante rend compte de cette diversité.

Arrivée des certificats et des attestations d'études

Cette diversité dans la certification a voulu répondre particulièrement aux besoins des adultes d'obtenir une reconnaissance d'études, qui les conduirait aussi rapidement que possible sur le marché du travail.

CERTIFICATION	PROGRAMME	DESTINATAIRES	DÉCERNÉ PAR	ARTICLES
DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES	PROGRAMME GÉNÉRAL PROGRAMME PROFESSIONNEL	L'ÉTUDIANT QUI A ACHEVÉ LES COURS D'UN PROGRAMME GÉNÉRAL OU D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL	LE MINISTRE	33—34
CERTIFICAT D'ÉTUDES COLLÉGIALES	PROGRAMME PROFESSIONNEL	L'ÉTUDIANT AYANT COMPLÉTÉ UN PROGRAMME PROFESSIONNEL POUR ADULTES ET AUTORISÉ PAR LA D.G.E.C.	LE MINISTRE	35
ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES	PROGRAMME PROFESSIONNEL	L'ÉTUDIANT AYANT ACHEVÉ UNE PARTIE DÉFINIE D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL POUR ADULTES	LE MINISTRE	36
ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES POSTSCOLAIRES	PROGRAMME PROFESSIONNEL	L'ÉTUDIANT, QUI APRÈS AVOIR OBTENU UN CEC OU UN DEC, A ACHEVÉ LES COURS D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL MENTIONNÉ À L'ARTICLE 35	LE MINISTRE	38[1]
ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES DE PERFECTIONNEMENT	PROGRAMME PROFESSIONNEL	L'ÉTUDIANT, QUI APRÈS AVOIR OBTENU UN CEC OU UN DEC, A ACHEVÉ LES COURS D'UN PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	LE MINISTRE	39

(1) L'ARTICLE 37 TRAITE DU "BULLETIN CUMULATIF UNIFORME".

Les équivalences sont réservées à de la formation scolaire

Ce régime pédagogique n'autorise d'accorder des équivalences que pour des acquis de formation scolaire, tels que cours équivalents suivis dans une autre province.

Cependant, des exemptions peuvent être accordées dans certains cas, comme nous l'indique une note pour le programme de secrétariat: «La connaissance de la langue seconde de l'étudiant est évaluée au moment de son entrée au collège. Si l'étudiant doit débuter au niveau 101, on lui permettra de suivre un cours de langue seconde en complémentaire afin qu'il puisse atteindre le niveau 401 en cinquième session. S'il possède déjà le niveau 401 ou s'il l'atteint après un ou plusieurs cours, il est exempté des cours de langue seconde et il n'est pas tenu de les remplacer.»(1)

(1) Ministère de l'Education, Cahiers de l'enseignement collégial 1982-83, p. 1 - 179

Les cégeps développent des attestations locales

Les attestations institutionnelles ne font pas partie du régime pédagogique. Cependant les collèges ont pris l'habitude d'émettre de telles attestations, soit de portée provinciale comme dans le cas des cours de gestion des affaires de la petite et moyenne entreprise (P.M.E.), soit de portée locale.

3. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES

3.2 TENDANCES

3.2.1 Projet de règlement des études collégiales

- Réaction de la Fédération des cégeps concernant le projet de règlement des études collégiales
- Proposition faite par la D.G.E.A. au Bureau des sous-ministres concernant la reconnaissance des acquis
- Expériences américaines de reconnaissance des acquis
- Expériences québécoises de reconnaissance des acquis
- Proposition de la C.E.F.A. concernant la reconnaissance des acquis

3.2.2 La formation professionnelle des jeunes

- Document du Ministre
- Réaction de la Fédération

3.2 TENDANCES

3.2.1 Projet de règlement des études collégiales

Le projet de règlement des études collégiales tend à simplifier la certification des études en faisant disparaître l'attestation d'études collégiales (A.E.C.) destinée à reconnaître une partie définie d'un programme professionnel pour adultes. Il réserve cette attestation à un programme institutionnel. Disparaît également l'attestation d'études collégiales post-scolaires pour ne conserver que le diplôme de perfectionnement. Le tableau suivant illustre la nouvelle certification proposée (1).

(1) Nous avons utilisé la version de janvier 1981.

CERTIFICATION	PROGRAMME	DESTINATAIRES	DÉCERNÉ PAR	ARTICLES
DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES	PROGRAMME D'ÉTAT	ÉTUDIANT QUI A OBTENU LES CRÉDITS REQUIS D'UN PROGRAMME D'ÉTAT	LE MINISTRE	39
CERTIFICAT D'ÉTUDES COLLÉGIALES	CONCENTRATION OU SPÉCIALISATION D'UN PROGRAMME D'ÉTAT	ADULTE QUI A OBTENU LES CRÉDITS REQUIS PAR LA CONCENTRATION OU LA SPÉCIALISATION D'UN PROGRAMME D'ÉTAT	LE MINISTRE	40
DIPLÔME DE COLLÉGIAL	PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT OU PROGRAMME D'ÉTAT	ÉTUDIANT DÉTENTEUR D'UN DEC OU D'UN CEC ET QUI A ACCUMULÉ LES CRÉDITS RATTACHÉS À UN PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT OU UN PROGRAMME D'ÉTAT	LE MINISTRE	41
ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES	PROGRAMME INSTITUTIONNEL	ÉTUDIANT AYANT COMPLÉTÉ UN PROGRAMME INSTITUTIONNEL	LE COLLÈGE	46

Soulignons l'apparition d'un élément nouveau: la certification d'un programme institutionnel décernée non par le Ministre mais par le collège.

La reconnaissance des acquis de formation progresse avec cette proposition. En effet, on introduit la notion de préparation jugée suffisante pour les adultes ne détenant ni diplôme d'études secondaires, ni certificat équivalent. L'article 3 signale que ces adultes peuvent être admis s'ils ont une préparation jugée suffisante, par le directeur des services pédagogiques.

Pour la reconnaissance des acquis, des notions nouvelles: la préparation suffisante et l'équivalence fondée sur l'expérience

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis au Ministre sur le projet de règlement des études collégiales (P.R.E.C.), applaudit à l'ouverture manifestée dans ce projet:

«L'article 3 témoigne de toute l'ouverture souhaitable à l'égard, entre autres, de l'adulte qui peut être admis au collège à titre d'étudiant, même s'il ne détient "ni diplôme d'études secondaires, ni certificat équivalent", pourvu qu'il ait une préparation jugée "suffisante". Cet article lève également toute barrière quant à l'admission des diplômés du secondaire professionnel et contribue ainsi au décloisonnement.»(1)

(1) Conseil supérieur de l'éducation. Les études collégiales. Avis au ministre de l'Education, décembre 1980, p. 12.

Une autre notion est introduite: celle de l'équivalence fondée sur l'expérience. A l'article 27, nous lisons que le directeur des services pédagogiques peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant fait la preuve qu'il a atteint les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence. Dans le cas où l'équivalence est fondée sur l'expérience, l'évaluation relève du directeur des services pédagogiques.

Ces deux articles manifestent une certaine ouverture. Dans le premier cas, on n'exige plus que la préparation soit équivalente, mais suffisante. Dans le second cas, deux observations s'imposent: l'équivalence est accordée non pas par la comparaison de deux contenus de cours, mais par l'atteinte des objectifs du cours, ce qui laisse la porte ouverte à l'atteinte des objectifs du cours par un processus autre que celui de la scolarisation ou de l'enseignement, d'ailleurs on nomme explicitement l'expérience comme moyen de formation. De plus, c'est à l'étudiant de faire la preuve de l'atteinte des objectifs.

Réaction de la Fédération des cégeps concernant le projet de règlement des études collégiales

Dans sa réaction au projet de règlement des études collégiales, la Fédération des cégeps a manifesté une grande ouverture concernant la reconnaissance des acquis de formation pour les étudiants adultes.

La Fédération ajoute: l'atteinte des objectifs du cours par des acquis de formation non scolaire

En effet, l'article 27 du document de la Fédération permet à l'étudiant adulte d'obtenir une équivalence pour un cours de spécialisation s'il démontre «d'une façon satisfaisante avoir atteint les objectifs du cours de par ses acquis de formation non scolaire».

Par cet article, la Fédération a accepté non seulement le principe mais la pratique de la reconnaissance des acquis de formation non scolaire. Par le fait même, la Fédération a accepté de reconnaître des acquis de formation, sans y attacher un processus précis d'acquisition de connaissances, comme celui de la scolarisation.

Proposition faite par la D.G.E.A. au Bureau des sous-ministres concernant la reconnaissance des acquis

Le service de recherche de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) a préparé, en février 1982, un document sur la reconnaissance des acquis. Ce document, préparé pour le Bureau des sous-ministres, avait pour but:

- d'amorcer une politique de reconnaissance des acquis de formation;

- d'établir le principe que la reconnaissance des acquis pour les adultes consiste en la délivrance d'un titre (diplôme, certificat...) à une personne ayant fait la preuve des connaissances ou habiletés pertinentes en regard de ce titre sans considération pour les modalités ou le processus selon lesquels ces connaissances et ces habiletés ont été acquises;
- de définir les modalités d'implantation d'une politique de reconnaissance centrée sur les acquis en éducation des adultes.

Cette proposition voulait bien souligner que la formation ne s'acquiert pas seulement par l'école, mais également par le travail, l'action communautaire, etc., et qu'une politique de reconnaissance des acquis n'avait pas à considérer le processus d'apprentissage, mais le fait qu'une personne puisse faire la preuve de tel acquis jugé pertinent.

Expériences américaines de reconnaissance des acquis

Aux Etat-Unis, des expériences de reconnaissance des acquis ont déjà été faites. Nous en rapportons trois pour alimenter notre réflexion.

Aux Etats-Unis
des unités de mesure pour les individus en formation continue non créditable

- Les «continuing education UNITS» (C.E.U.) sont axés sur la participation de l'individu plutôt que sur la compétence acquise. Deux facteurs ont rendu nécessaire le développement de ce système: l'extension rapide des champs de connaissances et le fait que les connaissances ne peuvent plus être considérées comme utiles pour toujours ou même à long terme. Les individus impliqués dans une démarche de formation continue non créditable ont éprouvé le besoin d'une unité de mesure.

  Le «continuing education UNITS» (C.E.U.) consiste en une unité d'éducation permanente équivalant à dix heures de participation sur place à une expérience structurée d'éducation continue parrainée par une institution responsable.

- Le «Cooperative Assessment of Experiential Learning» (C.A.E.L.) est centré sur la reconnaissance de la compétence acquise, quels que soient le domaine ou la manière de l'acquérir. Ce système a été mis sur pied à la suite d'une recommandation de la «Commission on Non Traditional Study» en 1973 au moment où l'on cherchait de nouveaux moyens et de nouvelles techniques pour mesurer la valeur éducative des acquis d'expérience.

Dans ce système de reconnaissance, on entend par acquis d'expérience tout ce qu'un individu a pu apprendre hors des institutions scolaires d'enseignement. La nature des sujets d'apprentissage est illimitée. Les lieux d'apprentissage peuvent être variés (au travail, à la maison, dans une association). Tous les modes d'apprentissage sont acceptés: conversation, voyages, activités sociales.

- Le programme «General Educational Development Testing Service» (G.E.D.T.S.) a pour fonction d'évaluer le niveau général d'un adulte pour lui permettre d'obtenir un diplôme équivalent au niveau terminal de High School. Cette expérience est basée sur l'hypothèse que le bagage académique des personnes s'enrichit des expériences de vie. Pour mesurer ces acquis, l'accent est mis sur les habiletés intellectuelles de compréhension, de raisonnement, de jugement et de généralisation plutôt que sur les contenus très spécifiques et détaillés des programmes de cours.

Expériences québécoises de reconnaissance des acquis

Le Québec compte déjà un certain nombre d'expériences dans le domaine de la reconnaissance des acquis de formation non scolaire.

- Le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) par équivalence. Mis en application dès 1976, ce programme de la Direction générale du développement pédagogique consiste en un système d'attestation d'études sous forme de tests s'adressant aux adultes et qui permet la reconnaissance officielle d'une scolarité équivalente à celle de la 5e secondaire, de la 3e secondaire, de la 6e élémentaire.

Au Québec, un diplôme secondaire par équivalence et un système d'unités de capacité en chantier

- La Direction générale de l'éducation des adultes expérimente actuellement un système d'unités capitalisables, définies en termes de CAPACITES. Ce système atteste les capacités d'un individu sur le plan professionnel et personnel (capacité de prendre des décisions, de se prendre en charge).

Proposition de la C.E.F.A. concernant la reconnaissance des acquis

Pour la Commission Jean une condition essentielle au décloisonnement: les crédits d'éducation continue

La Commission d'étude sur la formation des adultes considère la reconnaissance des acquis comme un élément essentiel du décloisonnement de l'éducation des adultes. Cette reconnaissance touche à la fois l'individu, le système scolaire et la société et appelle une concertation, tout autant qu'une reconnaissance mutuelle.

Pour la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.), reconnaître les acquis de l'adulte, c'est accepter que l'adulte soit capable d'apprendre à partir de ses propres expériences et d'intégrer expériences et connaissances acquises (scolaires et autres) dans un processus de formation continue.

La Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.) propose que les acquis de formation soient reconnus par des crédits d'éducation continue, liés à la formation par projet. Ces crédits seraient trans-niveaux et reconnus par les employeurs et le système scolaire. Un système d'équivalences serait établi entre les crédits d'éducation continue et les crédits de formation académique. Ces crédits seraient délivrés par les organismes de formation au nom de l'organisme régional.

3.2.2 La formation professionnelle des jeunes

Document du Ministre

Dans son document sur la formation professionnelle des jeunes, le Ministre propose de supprimer la distinction administrative qui est faite entre jeunes et adultes, du moins en ce qui a trait à l'accès à l'ensemble des programmes de formation. Par là, le Ministre ne veut pas nier la spécificité de certains services d'accueil et d'encadrement, voire de pédagogie, dont les adultes ont besoin, mais il trouve discutable que les jeunes diplômés du secondaire, à peine moins âgés que plusieurs de leurs collègues «adultes», se voient interdire l'accès à certains programmes de formation, en particulier à ceux qui conduisent à l'obtention d'un certificat d'études collégiales (C.E.C.).

Un C.E.C. enrichi de cours obligatoires et de cours complémentaires accessible à toute la clientèle jeune ou adulte

Le caractère postobligatoire du niveau collégial, l'âge moyen des élèves réguliers et la nécessité de diminuer le nombre de décrocheurs, voilà autant de raisons qui favorisent aux jeunes l'accès aux programmes de formation jusqu'ici réservés aux adultes, particulièrement les programmes qui conduisent au certificat d'études collégiales (C.E.C.).

Ce certificat d'études est quand même modifié dans le projet gouvernemental. Il comportera dorénavant "en plus des cours de spécialisation, des cours communs obligatoires et des cours complémentaires"(1).

(1) Ministère de l'Education, La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau, Québec 1982.

Réaction de la Fédération à la proposition du Ministère

La disparition totale du C.E.C. en faveur d'un B.C.U. plus détaillé

Tout en partageant les objectifs du Ministère d'accroître l'accessibilité au niveau collégial, la Fédération s'est opposée à ce que les jeunes aient accès à ce certificat d'études collégiales (C.E.C.). Bien plus, elle a proposé l'abolition du certificat d'études collégiales même pour les adultes, parce qu'il constituerait «une version édulcorée du diplôme d'études collégiales (D.E.C.) actuel, version qui en fait un mini-diplôme d'études collégiales qui serait peut-être adoptée par un nombre croissant d'étudiants, mais qui dévaloriserait rapidement le statut que commençait d'avoir le diplôme d'études collégiales actuel» (2).

Cette nouvelle formule de certificat, composée de la majorité des cours de la spécialisation, d'un certain nombre fixe de cours communs et obligatoires et de cours complémentaires risque de subir des pressions notamment au niveau des cours de spécialisation et plus particulièrement des cours de formation fondamentale au sein des spécialisations. Ainsi serait mis en cause l'un des objectifs spécifiques du niveau collégial: la formation fondamentale.

La Fédération des cégeps craint que ce nouveau type de certificat rende caduc le diplôme actuel, après l'avoir dévalorisé. Elle propose plutôt que le niveau collégial ne soit sanctionné que par un seul parchemin: le diplôme d'études collégiales (D.E.C.), couronnement d'un cheminement complet à travers tous les cours prévus à un programme d'études. L'étudiant qui aurait suivi un certain nombre de cours prévus à un programme d'études, mais non pas tous, aurait droit à un bulletin cumulatif. Ce bulletin amélioré constituerait l'attestation officielle en réponse aux besoins de «reconnaissance» attendus par l'étudiant aussi bien qu'aux interrogations des employeurs.

Un système de reconnaissance des acquis serait la clé de voûte de cette réforme

Cette prise de position de la Fédération des cégeps est liée à l'établissement d'un système de reconnaissance des acquis qui constitue une condition préalable à l'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes. Un tel système de reconnaissance des acquis deviendrait la clé de voûte de la réforme proposée au niveau collégial et la garantie de l'atteinte des objectifs préconisés par le Ministère. La reconnaissance des acquis éviterait les répétitions inutiles, les pertes de temps, d'énergies et de ressources. Elle serait basée sur l'administration de tests et d'examens qui mesureraient le degré d'atteinte des objectifs des cours.

---

(2) Mémoire de la Fédération des cégeps, en réaction au document de la formation professionnelle des jeunes, novembre 1982, p. 5.

3. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES

3.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

3.3.1 La certification des études collégiales

3.3.2 La reconnaissance des acquis

3.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

3.3.1 La certification des études collégiales

Concernant la certification des études collégiales, il est important de tenir compte de la réalité de l'éducation des adultes.

La majorité des étudiants engagés dans un processus discontinu n'envisagent pas de s'impliquer dans un long cheminement d'apprentissage de connaissances. Lorsqu'ils le font, ils éprouvent le besoin de faire reconnaître ces étapes.

Ainsi est-il proposé une quadruple certification:

- le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) couronnant l'atteinte de tous les objectifs d'un programme général ou d'un programme professionnel;

- l'attestation d'études collégiales (A.E.C.): regroupement restreint et cohérent d'un nombre limité de cours d'un programme d'études. Elle est émise par le collège. Un ensemble d'attestations peut donner droit au diplôme ministériel.

- l'attestation d'études collégiales de perfectionnement (A.E.C.P.) destinée à l'étudiant qui, après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales , a achevé les cours d'un programme professionnel de perfectionnement.

Un A.E.C.P. de durée variable accessible à tout étudiant déjà détenteur du D.E.C. professionnel.

- l'attestation d'études collégiales décernée par le collège à l'étudiant qui a complété un programme institutionnel.

Cette proposition répond à des besoins variés des étudiants et du marché du travail. Elle permet la reconnaissance officielle de compétences variées. Elle favorise une certaine équité à l'égard des étudiants en tenant compte des différences quant à leurs qualifications et à leur formation. Elle fait le pendant de la variété des diplômes de niveau universitaire: certificat, baccalauréat, maîtrise sans thèse, doctorat.

3.3.2 La reconnaissance des acquis

Un mécanisme de reconnaissance des acquis, à l'intérieur du système éducatif, pour reconnaître les cheminements valables faits hors du système scolaire

Pour compléter cet ensemble, il faut prévoir un mécanisme de reconnaissance des acquis antérieurs. Le directeur des services pédagogiques pourrait accorder des équivalences à l'étudiant, jeune ou adulte, qui démontre, de façon satisfaisante, avoir atteint les objectifs d'un cours par ses acquis de formation non scolaire. Cependant, des équivalences ne pourraient pas être accordées pour des acquis de formation déjà reconnus dans une autre certification.

Cette position lève les difficultés que nous avons identifiées précédemment. Elle reconnaît, pour fin d'obtention de crédits, des cheminements valables et diversifiés faits hors du système scolaire.

Cette reconnaissance demeure à l'intérieur des organismes qui, normalement, sanctionnent les acquis d'apprentissage, à savoir les organismes d'éducation. Elle doit demeurer à l'intérieur du système éducatif qui cherche à développer toutes les dimensions de la personne, alors que le marché du travail développe davantage l'individu en fonction de rôles précis. Une telle reconnaissance n'oblige pas une personne à recommencer des apprentissages valables et jugés pertinents. Elle favorise la poursuite d'études, ainsi que l'entrée et la promotion sur le marché du travail.

Pour donner toutes les garanties possibles de crédibilité et d'efficacité, il faudra établir un système de reconnaissance des acquis de formation. Ce système «serait basé sur l'administration de tests et d'examens qui mesureraient le degré d'atteinte des objectifs des cours de cégep. Ce service devrait être assumé directement par le réseau, par l'entremise d'un service centralisé du type des services régionaux d'admission» (1).

---

(1) Mémoire de la Fédération des cégeps en réaction au document de la formation professionnelle des jeunes, novembre 1982, p. 10.

TABLEAU SYNTHESE — 3- LA RECONNAISSANCE DES ETUDES

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT
LA CERTIFICATION DES ETUDES COLLECIALES		
Parchemin — Destinataire DEC — À L'ÉTUDIANT QUI LE MÉRITE CEC — À L'ÉTUDIANT QUI A COMPLÉTÉ UN PROGRAMME PROFESSIONNEL POUR ADULTES AEC — À L'ÉTUDIANT AYANT ACHEVÉ UNE PARTIE DÉFINIE D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL POUP ADULTES AECP — À L'ÉTUDIANT QUI, APRES AVOIR OBTENU UN DEC OU UN CEC, A ACHEVÉ LES COURS D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL DE PERFECTIONNEMENT OU UN PROGRAMME POST-SCOLAIRE	**Parchemin — Destinataire** SELON LE PROJET DE RÈGLEMENT DES ÉTUDES COLLÉGIALES DEC — À L'ÉTUDIANT QUI A COMPLÉTÉ UN PROGRAMME GÉNÉRAL OU PROFESSIONNEL CEC — À L'ADULTE QUI A OBTENU LES CRÉDITS REQUIS PAR LA CONCENTRATION OU SPÉCIALISATION D'UN PROGRAMME D'ÉTAT DDC — À L'ÉTUDIANT DÉTENTEUR D'UN DEC OU D'UN CEC QUI A OBTENU LES CRÉDITS RATTACHÉS À UN PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT AEC — À L'ÉTUDIANT AYANT COMPLÉTÉ UN PROGRAMME INSTITUTIONNEL SELON LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS DEC — À L'ÉTUDIANT QUI A ACHEVÉ UN PROGRAMME GÉNÉRAL OU PROFESSIONNEL BCU — À TOUT ÉTUDIANT QUI A COMPLÉTÉ UN OU PLUSIEURS COURS ET QUI EN FAIT LA DEMANDE	**Parchemin — Destinataire** DEC — À L'ÉTUDIANT QUI A COMPLÉTÉ UN PROGRAMME GÉNÉRAL OU PROFESSIONNEL CEC — À L'ÉTUDIANT ADULTE. IL S'AGIT D'UNE PORTION D'UN PROGRAMME MINISTÉRIEL. AECP — À L'ÉTUDIANT QUI, APRÈS AVOIR OBTENU UN DEC, A ACHEVÉ LES COURS D'UN PROGRAMME PROFESSIONNEL DE PERFECTIONNEMENT AEC — À L'ÉTUDIANT AYANT COMPLÉTÉ UN PROGRAMME INSTITUTIONNEL
LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION		
ÉQUIVALENCES ACCORDÉES POUR DES ACQUIS DE FORMATION SCOLAIRE.	- ÉQUIVALENCES ACCORDÉES À L'ÉTUDIANT QUI FAIT LA PREUVE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU COURS. CETTE PREUVE PEUT ÊTRE FONDÉE SUR L'EXPÉRIENCE. - LE BUREAU DES SOUS-MINISTRES ACCEPTE LE PRINCIPE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION SANS CONSIDÉRATION POUR LES MODALITÉS D'ACQUISITION DE CES CONNAISSANCES. - LA CEFA FAVORISE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION NON SCOLAIRE AU MOYEN DU CRÉDIT D'ÉDUCATION CONTINUE.	- ÉQUIVALENCES ACCORDÉES À TOUT ÉTUDIANT QUI FAIT LA PREUVE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'UN COURS PAR SES ACQUIS DE FORMATION SCOLAIRE OU NON SCOLAIRE. - SYSTÈME BASÉ SUR L'ADMINISTRATION DE TESTS ET EXAMENS QUI MESURENT LE DEGRÉ D'ATTEINTE DES OBJECTIFS DES COURS.

4. LES SERVICES

4. LES SERVICES

4.1 ETAT DE LA QUESTION

4.1.1 Les services auxiliaires à l'enseignement, des services communs

4.1.2 Les services de counselling, généralement intégrés

4.1.3 Le service d'encadrement pédagogique, réservé aux adultes

4.1.4 Les formateurs et le rôle des départements, un service partiellement intégré et partiellement différencié

4.1 ETAT DE LA QUESTION

Ce chapitre porte sur les services d'éducation des adultes mis en place par les cégeps dès le début de leur existence. Un secteur qui, à l'intérieur des services pédagogiques, a comme fonction première de répondre aux besoins de formation d'une clientèle qui présente des conditions particulières d'apprentissage et des situations sociales différentes de la clientèle principale du collège. Le fait que ce service fasse partie, sur le plan budgétaire, des entreprises auxiliaires, a résulté en une structure intégrée mais différenciée.

Nous présentons donc ici l'éducation des adultes dans les collèges sous l'aspect des services et des formateurs qu'elle utilise. Nous parlerons de services auxiliaires à l'enseignement, de services de counselling, de services d'encadrement pédagogique, des formateurs et du rôle des départements.

4.1.1 Les services auxiliaires à l'enseignement

Des services communs

Les services d'éducation des adultes ont été conçus comme partie intégrante des collèges, utilisant tout le soutien habituel du cégep: registrariat, médias, audio-visuel, bibliothèque, centre de documentation, services administratifs, informatique, imprimerie, information et publicité... Autrement dit, l'éducation des adultes a utilisé, dès le début, les services auxiliaires qui existaient déjà dans les cégeps. Règle générale, l'éducation des adultes a été et est tributaire

des services auxiliaires à l'enseignement développés par les collèges pour l'ensemble de leurs clientèles.

4.1.2 Les services de counselling

Des services généralement intégrés

Cette rubrique fait référence à l'aide pédagogique individuelle aux adultes, l'orientation professionnelle, l'information scolaire et professionnelle. Ces services trouvent leur utilité au niveau des cheminements scolaires et s'adressent particulièrement aux adultes intéressés par un programme de cours créditables qui conduit à l'obtention de l'attestation d'études collégiales (A.E.C.), du certificat d'études collégiales (C.E.C.), du diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ou par un programme universitaire.

A cet égard, la pratique dans le réseau des collèges n'est pas uniforme. Des collèges ont développé ces tâches particulières à l'intérieur des services d'éducation des adultes en les réservant aux adultes. D'autres les ont rendues accessibles aux adultes à même les personnels déjà en place au collège. Cette dernière pratique a probablement favorisé l'intégration d'adultes aux programmes de formation de l'éducation régulière et l'élargissement des règles habituelles et échéanciers d'admission et d'inscription des adultes dans des programmes de l'éducation régulière. Encore là, règle générale, des collèges ont intégré ces services à rendre aux adultes en tenant compte de leurs conditions particulières.

4.1.3 Le service d'encadrement pédagogique

Sous ce titre, nous regroupons des services qui, dès l'origine, ont été considérés comme étant différenciés et réservés aux adultes. Nous nous référons ici au travail des responsables de la formation professionnelle devenus des conseillers pédagogiques avec la syndicalisation des professionnels non-enseignants (P.N.E.) et avec les modifications aux modes d'allocation des ressources. Ces conseillers pédagogiques sont issus du mode d'allocation des ressources mis en place par la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) en 1970, qui finance le salaire et les frais de déplacement d'un responsable de la formation professionnelle. Ils sont principalement responsables de développer des programmes de formation pour la main-d'oeuvre active. D'où l'importance accordée par les collèges à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre et à la formation sur mesure.

Des services différenciés et reservés aux adultes

Tout en demeurant à l'intérieur d'une responsabilité d'éducation, les conseillers pédagogiques en question exercent leurs tâches au niveau de l'expression et de l'analyse des besoins de formation de la main-d'oeuvre, des entreprises et des autres collectifs

de la communauté. Ils soutiennent le développement de programmes pertinents aux besoins. Ils organisent des activités de formation pour des groupes constitués ou des individus. Ils participent au recrutement, à la sélection et à l'engagement des formateurs. Ils apportent un support pédagogique aux formateurs. Ils évaluent les activités de formation. Les réponses apportées aux besoins exprimés ont conduit à un élargissement des activités de formation au-delà de la formation professionnelle et de la formation scolarisante, à une diversification de l'offre de services et parfois à un débordement de la formation proprement dite.

4.1.4 Les formateurs et le rôle des départements

Sur ce sujet, la pratique est très diversifiée dans le réseau et inhérente à toute une série de contingences, à des volontés différentes d'un collège à l'autre, à des individus,à des situations régionales, à des traditions locales, au type de formation, à l'implication des conventions collectives... De l'observation d'une assez large pratique, nous avons dégagé un certain nombre de constatations et de constantes qui permettent une vue d'ensemble.

L'éducation des adultes doit composer avec un corps professoral instable pour des raisons multiples: mode de financement, instabilité des besoins de formation, instabilité de la clientèle, conditions de travail aléatoires, activités parfois très spécialisées, priorités acquises à cause de certaines dispositions des conventions collectives...

Un autre constat, tout comme pour l'enseignement régulier; aucune préparation pédagogique n'est exigée pour devenir formateur d'adultes. Il s'agit habituellement d'être un spécialiste du contenu.

Des services partiellement intégrés et partiellement différenciés

Des collèges ont constitué des banques de formateurs dans des champs d'activité très pointue. Ce sont habituellement des spécialistes d'un milieu professionnel, comme le para-médical, qui, en plus, ont acquis des habiletés d'enseignement à des groupes d'adultes. Ces formateurs se déplacent sur l'ensemble du territoire pour faciliter l'accès à une même qualité de formation.

On remarque aussi qu'au niveau des négociations et des ententes nationales sur les conventions de travail la partie patronale, tout au moins, se montre fort hésitante à ajouter de nouvelles activités sous la gérance des conventions collectives. Ce comportement explique, en partie, le fait que, lorsque les enseignants

et les départements s'impliquent à l'éducation des adultes, c'est principalement à l'égard des cours créditables offerts à temps partiel ou à temps plein.

On peut cependant constater que, lorsque les départements sont sensibles à la réalité de l'éducation des adultes, ils s'impliquent en assumant l'encadrement pédagogique des formateurs pour dispenser les activités créditables, en rendant disponibles leurs plans de cours et en assurant l'assistance technique. Dans ces cas, les enseignants participent à la planification et à la diffusion d'informations sur les plans de formation.

4. LES SERVICES

4.2 TENDANCES

4.2.1 Les services auxiliaires à l'enseignement, le maintien des services communs

4.2.2 Les services de counselling, une intégration plus accentuée

4.2.3 Le service d'encadrement pédagogique, particulier aux adultes mais en concertation avec les intervenants

4.2.4 Les formateurs et le rôle des départements, des tendances contraires

4.2 TENDANCES

4.2.1 Les services auxiliaires à l'enseignement

Maintien des services en commun

La tendance observée en ce qui a trait aux services auxiliaires à l'enseignement va dans le sens de la pratique du début: utilisation intégrée et indifférenciée de l'ensemble des services auxiliaires à l'enseignement et de l'ensemble des équipements, locaux et laboratoires, tant par la clientèle dite régulière que par la clientèle adulte. De plus en plus de collèges ont développé le réflexe "éducation des adultes" lorsque l'on parle des besoins du collège en termes de locaux, d'équipements et de services.

4.2.2 Les services de counselling

Une intégration plus accentuée

On observe une tendance à l'intégration de ces services à l'ensemble dans la plupart des collèges, compte tenu entre autres des compressions budgétaires. Les professionnels non-enseignants (P.N.E.) voient dans l'accessibilité élargie des adultes à leurs services une possibilité de maintien d'emploi. Règle générale, ils ont développé des approches professionnelles adaptées aux conditions particulières des adultes. D'ailleurs, de plus en plus d'adultes poursuivent leur plan de formation avec les étudiants de l'éducation régulière. Leur nombre grandissant, ils influencent les pratiques professionnelles des professionnels non-enseignants (P.N.E.). La tendance est donc à l'unification de ces services de counselling en les rendant accessibles et adaptés aux besoins des différentes clientèles, sur le plan professionnel et sur le plan horaire de travail.

4.2.3 Le service d'encadrement pédagogique

Les conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes (S.E.A.) ont développé leurs tâches au cours des années dans le sens mentionné préalablement. Ils en ont fait une fonction particulière. La tendance observée dans ce domaine est de maintenir ces services d'encadrement pédagogique propres à l'éducation des adultes à cause des conditions de formation particulières aux individus, aux collectivités et aux entreprises. La grande variété de l'offre d'activités de formation, créditables, non créditables et sur mesure, est rendue possible par ces services d'encadrement pédagogique. Des services d'encadrement ont développé par exemple la formation à distance; un comité de la Commission des affaires pédagogiques travaille sur ce sujet.

Des services particuliers aux adultes mais en concertation avec tous les autres intervenants du milieu

Autre tendance observée: dans plusieurs collèges, les services d'encadrement pédagogique des S.E.A. sont amenés à travailler en concertation avec ceux des commissions scolaires pour pallier les problèmes de complémentarité d'offre de services et de rationalisation des services à rendre à la population adulte d'un territoire donné. L'on tend à développer une réponse unifiée aux besoins de formation des adultes, des entreprises et des collectifs d'une région. Ces modes de collaboration et de concertation permettent aux collèges de partager les compétences d'autres intervenants dans le domaine de la formation en industrie ou de la formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre, par exemple. Des collèges peuvent ainsi être plus présents dans un territoire où le volume d'activités et la densité de population ne le permettraient normalement pas.

Une concertation s'est développée aussi entre les conseillers pédagogiques des services d'éducation aux adultes (S.E.A.) des collèges d'une même région afin d'échanger sur les pratiques d'encadrement pédagogique et afin de développer ensemble des programmes et des approches pédagogiques particulières aux adultes.

Quelques collèges ont mis sur pied des corporations à but non lucratif pour répondre à des besoins spécifiques de formation ou de conseil spécialisé en une technologie nouvelle ou en coopération internationale. Par leur service d'éducation des adultes, plus particulièrement, des collèges élargissent leur mission éducative en répondant autrement que par les programmes habituels de formation à des besoins exprimés par le milieu.

4.2.4 Les formateurs et le rôle des départements

Les conventions collectives ont permis à des enseignants de l'éducation régulière de compléter leur tâche à l'éducation des adultes ou d'y avoir priorité d'emploi. La tendance est à l'utilisation la plus rationnelle possible des enseignants qui ont des liens d'emploi avec les collèges.

Les plans de formation professionnelle, dispensés à temps plein, qui s'étendent généralement sur une période maximum de 52 semaines selon la loi C115, constituant un programme national de formation professionnelle, vont sans cesse en augmentant et en se diversifiant. Avec le nouvel accord Canada/Québec, les collèges seront appelés à participer davantage à la «formation professionnelle qui favorise l'adaptation des qualifications professionnelles de la main-d'oeuvre aux besoins et à l'évolution de l'économie». Comme ces plans de formation se situent particulièrement dans les technologies de pointe et qu'il y a déjà là une pénurie de ressources humaines spécialisées, l'éducation des adultes, dans plusieurs régions, utilise, en leur donnant une charge additionnelle, les mêmes enseignants que ceux de l'éducation régulière. De plus, mentionnons que la clientèle adulte qui participe à ces plans de formation est de plus en plus jeune. Les plans de formation sont habituellement semblables à ceux de l'éducation régulière, à l'exception des actuels cours généraux. Dans ce contexte, la tendance est de dans travailler en étroite collaboration avec les enseignants et les départements de l'éducation régulière tout en tenant compte des conditions particulières de ces adultes.

Des tendances contraires: la volonté des syndicats d'intégrer tous les formateurs; d'autres milieux les formateurs d'adultes se donnent des unités d'accréditation autonomes

Une autre tendance observée est celle de favoriser l'emploi, lorsque possible, par l'octroi de charges d'enseignement à l'éducation des adultes. Et dans plusieurs cas, les départements collaborent avec ces chargés de cours, même si la convention collective actuelle ne fait pas obligation au département d'intégrer le formateur d'adultes puisque "le département est constitué de l'ensemble des professeurs de l'enseignement régulier". (art. 4.3.01)

Des facteurs récents favorisent l'affectation de ressources humaines de formation des adultes intégrées au département mais différenciées à l'intérieur de celui-ci:

La pression économique exercée sur le collège par l'importance des mises en disponibilité fait que l'on voudra utiliser l'enseignant mis en disponibilité de plus en plus pour des tâches de formation.

L'extension de la plage horaire de travail des enseignants facilite, au besoin, l'utilisation des professeurs disponibles à des tâches de formation des adultes. Ces formateurs, déjà intégrés au département, devraient y demeurer tout en s'acquittant d'une fonction différenciée pour les adultes. On peut même envisager, pour un professeur mis en disponibilité, qu'il remplace un professeur qui enseigne chez les jeunes, lui-même plus intéressé à la formation des adultes.

Les départements pourront également perfectionner leur personnel en utilisant ces disponibilités, par exemple, pour acquérir du perfectionnement en andragogie.

Les syndicats d'enseignants se montrent de plus en plus intéressés à intégrer, à l'ensemble des conventions collectives, les chargés de cours engagés pour travailler à l'éducation des adultes. Ceci représente une tendance opposée à celle qui est constatée dans les universités du Québec où des syndicats de chargés de cours constituent des unités d'accréditation autonomes.

Dans certaines régions, des collèges constituent des banques de ressources humaines spécialisées qui se déplacent sur l'ensemble du territoire. Cette concertation se développe et permet à une région d'avoir accès à un plus large ensemble de ressources éducatives.

4. LES SERVICES

4.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

4.3.1 Les services auxiliaires à l'enseignement pour une clientèle plus grande et plus variée

4.3.2 Les services de counselling plus adaptés aux conditions particulières des individus

4.3.3 Le service d'encadrement pédagogique distinct mais impliqué dans la concertation avec le milieu

4.3.4 Les formateurs, le rôle des départements et des modules

4.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

Une formation permanente

Un développement systématique des services disponibles à l'individu tout au cours de sa vie

Comme nous l'avons vu précédemment, c'est le mot formation qui caractérise bien les activités habituelles d'un établissement scolaire. La plus grande contribution du cégep au mandat social d'éducation permanente sera la formation permanente. Cette permanence décrit à la fois le moment de la vie où l'individu peut accéder à cette formation (life long learning) et la disponibilité continuelle de services adaptés à des conditions particulières d'apprentissage.

Cette notion de formation permanente est d'autant plus importante que la récente suppression de la distinction administrative entre la clientèle jeune et adulte pourrait faire disparaître toute distinction alors qu'en fait les clientèles doivent continuer d'être différenciées par leurs conditions particulières d'apprentissage selon qu'elles se trouvent en processus continu ou discontinu de formation.

4.3.1 Les services auxiliaires à l'enseignement

Ouverture à une clientèle plus grande et plus variée

Les collèges doivent continuer à rendre disponible à l'ensemble des clientèles qu'ils desservent l'ensemble des services auxiliaires à l'enseignement dont ils se sont dotés. Il en va de même pour les locaux et les équipements. Cette façon de faire permet de rendre le collège présent au milieu et d'en devenir un outil de développement.

Cette façon de faire facilitera, pour certains collèges, la poursuite des activités d'un certain nombre de services qu'il ne serait pas possible de poursuivre autrement.

4.3.2 Les services de counselling

Maintenir ces services intégrés et unifiés en les adaptant encore plus aux conditions particulières des individus

L'adaptation continue des services de counselling aux conditions particulières des individus et une large disponibilité de ces services constitueront un apport important au développement de la formation permanente des adultes dans les collèges. Le contexte économique qui prévaudra au cours des prochaines années, entre autres éléments, incite à maintenir ces services intégrés et unifiés et à les rendre aussi disponibles aux différentes catégories de clientèles.

4.3.3 Le service d'encadrement pédagogique

Maintenir ces services distincts, élargir leur champ d'intervention et encourager la concertation avec la collectivité régionale

La formation permanente dans les collèges se particularisera par ces services qui doivent être maintenus distincts. En somme, ce sont ces services d'encadrement pédagogique tels que présentés précédemment qui caractérisent et devraient continuer de caractériser les services de formation permanente (S.F.P.).

C'est par ces services d'encadrement pédagogique que les services de formation permanente (S.F.P) des collèges pourront travailler à une plus large utilisation de la formation à distance, à l'adaptation des plans de formation aux demandes des entreprises et des individus, à l'élaboration de plans de formation dans les nouvelles technologies, à l'organisation de colloques... C'est, entre autres, par ces services que l'on développera la concertation intra-niveau et inter-niveaux. Ils deviendront un des points d'insertion privilégiés du collège dans son milieu puisqu'ils sont en contact quotidien avec les adultes, les entreprises et les différents collectifs qui composent sa communauté. C'est par ces services d'encadrement pédagogique que les collèges pourront ajuster leur offre de services aux besoins de leur région et ce, en complémentarité avec celle des autres collèges d'un même territoire et des autres niveaux scolaires.

Les collèges via les services de formation permanente (S.F.P.) seront amenés à développer des services de support à la petite et moyenne entreprise (P.M.E.), tant au niveau de la gestion qu'au niveau de l'évolution technologique. Ils contribueront ainsi au maintien et à la création d'emplois et d'entreprises, et s'inséreront dans le développement de leur milieu.

Des collèges pourront élargir leur champ d'intervention en mettant sur pied des corporations à but non lucratif dans des domaines tels que l'éducation populaire, la

recherche technologique, le support au maintien et à la création d'emplois et d'entreprises, les échanges internationaux... Par ces corporations, les collèges pourraient développer une plus large compétence dans la nouvelle technologie; améliorer leurs équipements et les mettre au service de leur milieu et du réseau des collèges; stimuler le corps professoral à développer ses potentialités et à mettre à jour les plans de formation; participer à des initiatives de la communauté dans la proposition de nouveaux modes de vie... Les collèges y trouveraient leur compte au niveau du développement de leurs ressources humaines et de leurs ressources matérielles.

4.3.4 Les formateurs, le rôle des départements et des modules

Les hypothèses de développement doivent distinguer deux catégories de formation. D'une part, il y a les activités créditables de formation qui, agencées dans des programmes particuliers, peuvent être considérées comme l'extension de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement rendu plus largement disponible. D'autre part, il y a toute une gamme d'activités de formation sur mesure et d'activités éducatives qui ne correspondent habituellement pas à des programmes réguliers de formation. Nos hypothèses de développement sont différentes selon ces deux catégories de formation.

Les activités créditables

En formation créditable, pour les formateurs d'adultes, un module indépendant du département mais en relation avec lui

Pour les activités créditables offertes à temps plein ou à temps partiel, il est essentiel de favoriser le développement de la motivation et de l'intérêt des enseignants qui se préoccupent de cette extension de l'enseignement régulier. En collaboration étroite avec le service d'encadrement pédagogique, ces enseignants développeront une expertise pédagogique nouvelle axée sur le respect des rythmes d'apprentissage et sur l'adaptation à des situations différentes. Au sein d'un service d'éducation des adultes, des modules de formateurs pourraient être constitués qui favoriseraient le développement d'une pédagogie spécifique.

Pour ces activités, il importe de développer une certaine stabilité des formateurs tout en respectant la dynamique de formation des adultes. Aussi, cette stabilité des formateurs n'implique pas nécessairement l'engagement de formateurs à temps plein comme le démontre la tendance observée tant dans certains collèges que dans des universités du Québec. Toutefois, ces formateurs devraient pouvoir se regrouper dans un module indépendant du département, mais en relation avec lui.

Aussi, pour les activités créditables, tant à temps partiel qu'à temps plein, les formateurs devraient être intégrés à une structure modulaire gérée par les services pédagogiques. De cette façon, la fonction "extension de l'enseignement" pourrait être identifiée distinctement à l'intérieur de chaque institution.

Les activités non créditables

En formation non créditable, une utilisation conjointe des ressources du cégep et de celles du milieu

Pour les activités non créditables, il faut à la fois utiliser les ressources internes du cégep et les ressources spécialisées du milieu dans lequel il se trouve. Les collèges se doivent d'intensifier cette collaboration avec le milieu et de soutenir la participation de ses formateurs au développement technologique. Et il serait opportun, pensons-nous, que les professeurs assument une fonction de service au milieu et au développement technologique dans une optique de contribution plus spécifique à l'évolution de la collectivité. Ils pourront ainsi soutenir le travail d'encadrement pédagogique des conseillers pédagogiques au niveau non seulement de l'adaptation des plans de formation aux demandes des entreprises et des individus, mais aussi au niveau de l'élaboration de plans de formation ou de l'organisation de colloques sur les nouvelles technologies.

Les professeurs pourront aussi collaborer par une activité conseil au maintien et à la création de petites et moyennes entreprises (P.M.E.) et participer à la mise sur pied de corporations à but non lucratif et à la constitution d'équipes de recherche multidisciplinaires. C'est donc par une ouverture des professeurs sur le milieu et par une étroite collaboration entre les différentes entreprises et intervenants et les formateurs en concertation avec les conseillers pédagogiques que le collège contribuera au développement de son milieu. Ainsi, à l'échelle du réseau, chaque collège pourra mettre à la disposition de toute la population, la personnalité unique qu'il aura réussi à développer en interaction avec son milieu. Encore ici, ce développement se situe dans une optique de services intégrés et différenciés.

TABLEAU SYNTHESE

4- SERVICES INTEGRES ET DIFFERENCIES

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT
SERVICES AUXILIAIRES A L'ENSEIGNEMENT		
SERVICES INTÉGRÉS DU COLLÈGE DISPONIBLES POUR L'ENSEMBLE DES CLIENTÈLES.	– MAINTENIR L'UTILISATION INTÉGRÉE ET INDIFFÉRENCIÉE POUR LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE CLIENTÈLES. – DÉVELOPPER LE RÉFLEXE "ÉDUCATION DES ADULTES".	CONTINUER A RENDRE DISPONIBLE A L'ENSEMBLE DES CLIENTÈLES L'ENSEMBLE DES SERVICES.
SERVICES DE COUNSELLING		
DEUX SITUATIONS: 1) PARTICULIERS À L'INTÉRIEUR DES SEA 2) À MÊME LES SERVICES RÉGULIERS DU CÉGEP	UNIFICATION DANS UN SEUL SERVICE TOUT EN DÉVELOPPANT DES APPROCHES PROFESSIONNELLES ADAPTÉES AUX CONDITIONS PARTICULIÈRES D'APPRENTISSAGE DES ADULTES.	MAINTENIR CES SERVICES INTÉGRÉS TOUT EN DÉVELOPPANT UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ADAPTÉE.
SERVICES D'ENCADREMENT PEDAGOGIQUE		
PARTICULIERS À L'É.A., RESPONSABLES DE L'ORGANISATION D'ACTIVITÉS DE FORMATION POUR ADULTES – CRÉDITÉES OU NON, SUR MESURE – ET DE LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE DE SERVICES.	MAINTENIR CES SERVICES SPÉCIALISÉS À CAUSE DES CONDITIONS PARTICULIÈRES ET DE LA DIVERSITÉ DES ACTIVITÉS. DIVERSIFIER LES MODALITÉS D'INTERVENTION: FORMATION À DISTANCE, CONCERTATION, INTER-NIVEAUX ET INTRA, CORPORATIONS À BUT NON LUCRATIF, POUR DES ACTIVITÉS SPÉCIALISÉES DE SUPPORT ET DE RECHERCHE.	MAINTENIR CES SERVICES DISTINCTS ET ÉLARGIR LEUR CHAMP D'INTERVENTION AU NIVEAU TECHNOLOGIQUE ET DE SERVICE. DÉVELOPPER LA CONCERTATION INTRA ET INTER. RENFORCER LES TENDANCES AU NIVEAU DE CORPORATIONS À BUT NON LUCRATIF...
FORMATEURS, ROLE DES DEPARTEMENTS ET DES MODULES		
PRATIQUES TRÈS DIVERSIFIÉES DANS LE RÉSEAU.	IMPLICATION DES CONVENTIONS COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS. AUGMENTATION DE L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT POUR FORMATION PROFESSIONNELLE À TEMPS PLEIN ET PÉNURIE DE SPÉCIALISTES. PRÉOCCUPATION SYNDICALE D'INTÉGRER L'ÉDUCATION DES ADULTES. BANQUES DE RESSOURCES SPÉCIALISÉES.	POUR LA FORMATION CRÉDITÉE, UN MODULE INDÉPENDANT REGROUPERAIT LES FORMATEURS. POUR LA FORMATION NON CRÉDITÉE, LA RÉGION A BESOIN DE TOUTES LES RESSOURCES CONJUGÉES DES CÉGEPS ET DU MILIEU.

5. LES STRUCTURES EXTERNES

5. LES STRUCTURES EXTERNES

5.1 ETAT DE LA QUESTION

5.1.1 Un certain fouillis organisationnel...

5.1.2 Des mandats imprécis

5.1.3 Une concurrence coûteuse

5.1 ETAT DE LA QUESTION

5.1.1 Un certain fouillis organisationnel...

Les organismes reliés à la formation des adultes sont trop nombreux

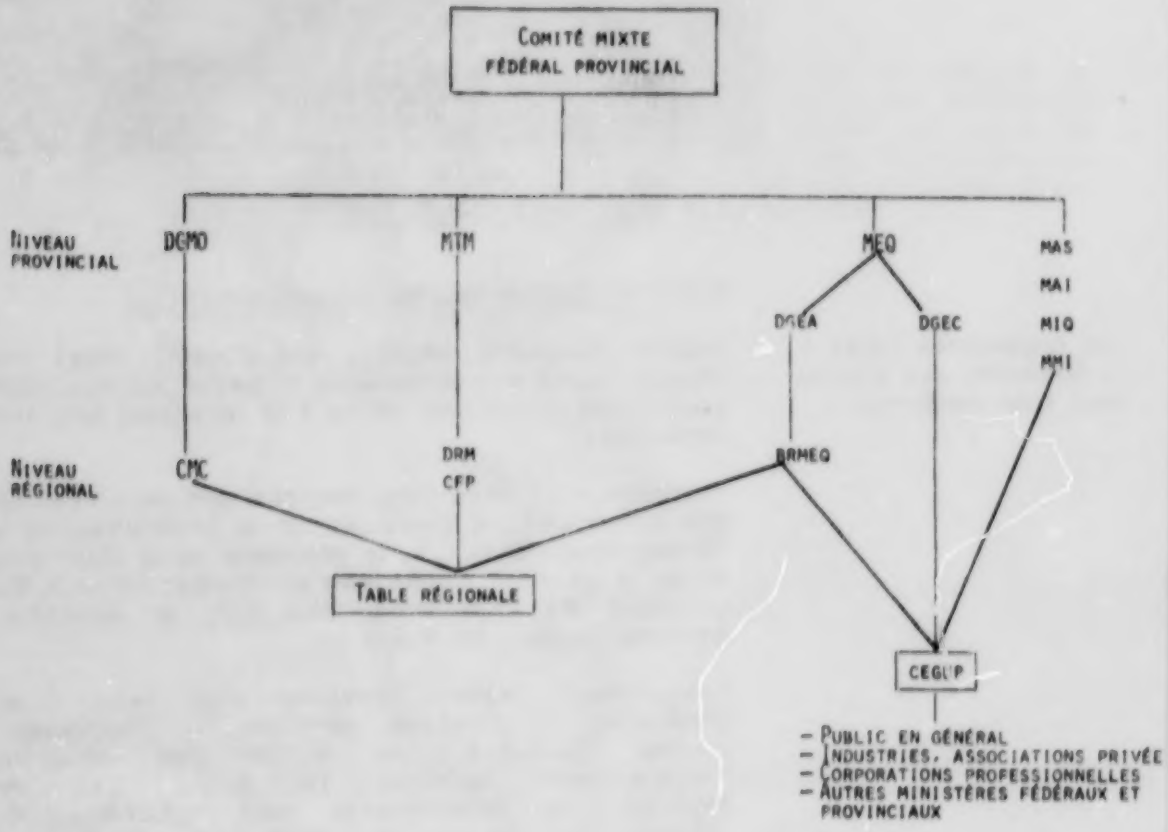
Depuis plusieurs années, un constat assez net se dégage quant aux structures externes en éducation des adultes: les organismes reliés à la formation sont trop nombreux.

Plusieurs ministères interviennent tant au niveau fédéral que provincial: le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration (M.M.I.), le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu du Québec (M.M.S.R.), le ministère de l'Education (M.E.Q.), le ministère des Affaires sociales (M.A.S.)...

Les collèges doivent travailler avec deux directions générales: la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) et la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.). Au niveau régional, les intervenants sont nombreux. On y retrouve le Centre de Main-d'oeuvre du Canada (C.M.C.), la Direction régionale de la Main-d'oeuvre (D.R.M.), la Commission de formation professionnelle (C.F.P.), les bureaux régionaux du ministère de l'Education du Québec (B.R.M.E.Q.), des tables régionales, les commissions scolaires, la ou les universités, le ou les cégeps, les associations...

Plusieurs analystes de la situation ont décrit ce contexte par l'expression «fouillis» administratif.

Organismes reliés à la formation des adultes au niveau collégial (1)



5.1.2 Des mandats imprécis

Les mandats respectifs de tous ces intervenants ne sont pas suffisamment précisés, les empiètements et conflits entre ministères et directions générales sont fréquents. Les contentieux s'additionnent: fédéral vs provincial, éducation vs main-d'oeuvre, commission de la formation

(1) Coordonnateurs des services d'éducation des adultes de niveau collégial et conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes de niveau collégial. Mémoire présenté à la C.E.F.A., décembre 1980.

professionnelle vs cégep, direction générale de l'éducation des adultes vs enseignement collégial. Une duplication des ressources, certains chevauchements de programmes et des dédoublements de services sont monnaie courante.

5.1.3 Une concurrence coûteuse

Ce fouillis administratif s'accompagne de conflits de juridiction et d'une concurrence entre les différentes institutions de formation. Il en résulte une perte de temps et une mauvaise utilisation des ressources. Ce sont évidemment les étudiants qui font les frais de ce manque de coordination et de concertation.

5. LES STRUCTURES EXTERNES

5.2 TENDANCES

5.2.1 Des structures pour répondre aux initiatives fédérales

5.2.2 Les recommandations de la Commission Jean

5.2.3 Le souhait d'un interlocuteur unique

5.2.4 Des structures souples intra et inter-niveaux

5.2 TENDANCES

5.2.1 Des structures pour répondre aux initiatives fédérales

L'histoire de l'éducation des adultes au Québec (1) montre que c'est au fil de l'adoption des lois fédérales que l'on a élaboré la structure actuelle de l'éducation des adultes.

Le dernier exemple en est l'adoption, par le gouvernement fédéral, de la loi sur le programme national de la formation professionnelle (National Training Act) en août 1982. Comme en 1937, dans un contexte de crise économique, le Québec est invité à participer à des programmes définis en fonction de la mobilité de la main-d'oeuvre et du développement technologique pan-canadien.

L'administration des fonds de la formation professionnelle des adultes sera principalement assumée par des organismes fédéraux

Le gouvernement québécois se ralliait à cette initiative en signant, à la fin d'octobre 1982, «l'Accord Canada-Québec relatif au programme de formation professionnelle». Cet accord prévoit une structure administrative. Le gouvernement fédéral y devient un interlocuteur, un intervenant et un décideur de premier ordre dans le champ de la formation professionnelle. Que ce soit par son «système de projections de professions au Canada» (S.P.P.C.) ou par la «Caisse d'accroissement des compétences professionnelles», le gouvernement fédéral se donne les leviers pour assurer le leadership.

(1) Commission d'étude sur la formation des adultes: Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, février 1982, pp. 555 et suivantes.

Les priorités seront établies par l'administration centrale de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. L'approbation finale des projets relève aussi de la Commission. Bien sûr, l'Accord Canada—Québec prévoit la formation d'un comité mixte dont le rôle est important. L'analyse de son mandat nous révèle un rôle d'évaluation, de concertation inter-gouvernementale et de recommandation. Par contre, les décisions finales relèvent de la Commission fédérale. Par ailleurs, la Commission peut avoir recours à un organisme autre qu'un établissement public de formation ou organisme reconnu ou dûment désigné par le Québec. Le Québec en est alors informé. Il peut donner son avis et justifier sa position sans plus. (art. 4.1.6.2)(1)

Au niveau régional, l'adulte peut se présenter soit à un Centre d'emploi du Québec ou à un Centre d'emploi du Canada. Le Centre du Québec peut faire l'évaluation du dossier mais doit transmettre sa recommandation à l'agent d'emploi de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada de qui relève la responsabilité finale de la sélection. Si l'adulte se présente à un Centre d'emploi du Canada, l'évaluation y sera faite. Ce n'est qu'en cas de doute que le Centre du Canada demandera l'avis au Centre du Québec.

Ces quelques exemples illustrent que l'administration des fonds de la formation professionnelle des adultes sera principalement assumée par des organismes fédéraux: les bureaux régionaux et les Centres d'emploi du Canada. Il est d'ailleurs révélateur que ce soit ces derniers qui aient pris l'initiative d'informer les cégeps sur le nouveau programme national de formation.

Les collèges devront, de plus, considérer attentivement le rôle qui est dévolu dans cet accord aux employeurs et aux «organismes privés de formation sans but lucratif». Au chapitre de la formation industrielle, un centre de formation pourrait être mis sur pied par exemple par un syndicat, pour compléter la formation dispensée par les établissements publics. A ce niveau, la responsabilité administrative relève principalement du Canada. L'accord stipule que Québec devra y jouer un rôle plus consultatif que décisionnel. (art. 5.1.4.6 et 5.15)(1)

Il faut donc s'attendre à ce que les structures provinciales, régionales et même locales de la formation professionnelle des adultes se modèlent en ayant comme cadre ce nouvel accord Canada-Québec où les organismes fédéraux auront le haut du pavé.

(1) Accord Canada-Québec relatif au programme national de formation professionnelle pour les années 1982-1983, 1983-1984, 1984-1985, octobre 1982.

Le programme national de formation professionnelle indique clairement la volonté du gouvernement fédéral de subventionner directement les industries ou des organisations. Ceci pourrait avoir comme effet de favoriser le développement d'un réseau parallèle privé de formation. Dans les secteurs dits de pointe ou de haute technologie, on verra peut-être se multiplier les instituts et écoles privés à l'image de certains pays européens.

5.2.2 Les recommandations de la Commission Jean

La Commission Jean recommande la mise en place d'un système parallèle complet et autonome

Depuis la parution du rapport de la Commission Jean, le débat s'est alimenté de nouvelles recommandations qu'il faut considérer:

a) nomination d'un ministre responsable de l'éducation des adultes;

b) mise en place d'un Conseil consultatif de l'éducation des adultes;

c) création d'un comité ministériel de l'éducation permanente composé des différents ministères engagés dans l'éducation des adultes;

d) mise en place d'un organisme permanent (office ou autre) assumant la coordination de l'éducation des adultes, rattaché à un ministère d'Etat;

e) au plan régional,
- création de centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.E.A.);
- création de commissions des mondes du travail, de la vie associative, de la vie culturelle et sociale;
- mise en place de services d'accueil et de référence (S.A.R.) distincts de ceux des établissements éducatifs.

5.2.3 Le souhait d'un interlocuteur unique

Pour la Fédération des cégeps: un seul interlocuteur auprès du ministère de l'Education pour tous les éléments de la mission éducative

Pour corriger cette situation, nombreuses ont été les recommandations de réduire le nombre d'intervenants dans le dossier. Plus récemment, la Fédération des cégeps demandait que le ministère de l'Education du Québec soit le seul responsable des programmes de formation et qu'il n'y ait qu'un seul interlocuteur pour les collèges auprès du Ministère en ce qui regarde tous les éléments de leur mission éducative (jeunes et adultes). Cet interlocuteur unique devrait être spécifique au niveau collégial.

Cette position offre les avantages d'un mode de gestion unique. Elle permet, entre autres,

- une meilleure coordination des intervenants dans les différentes activités de formation;
- une meilleure planification des activités de formation;
- un système intégré de contrôle des inscriptions;
- une gestion plus facile pour les collèges qui n'auraient à répondre qu'à une seule autorité pour l'ensemble de leurs activités de formation;
- une harmonisation des normes.

5.2.4 Des structures souples intra et inter-niveaux

Vers des structures souples de concertation

La mise en place des structures inter-niveaux et intra-niveau se concrétise dans plusieurs régions. Des structures souples ont été mises en place. Partant du milieu, elles permettent déjà une utilisation plus rationnelle des ressources et une concertation des intervenants, tout en faisant l'économie d'une structure bureaucratique. Les expériences «Fer de lance» de la région de Sherbrooke, l'information concertée aux adultes mise en place par le S.R.A.M. et le service d'accueil et de référence de la Vallée de la Matapédia illustrent bien cette tendance.

5. LES STRUCTURES EXTERNES

5.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

5.3.1 Des principes à respecter

5.3.2 Une nécessaire concertation

5.3.3 Une loi cadre

5.3.4 Un conseil consultatif

5.3.5 Au niveau régional

5.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

5.3.1 Des principes à respecter

Les structures ont occupé beaucoup de place dans les débats entourant la formation permanente. Faut-il se rappeler que ce sont des moyens qui ont trop souvent tendance à devenir des fins en soi et à faire oublier les besoins auxquels ces mêmes structures devraient répondre?

Des principes à respecter:
- souplesse de structure
- utilisation maximale des ressources existantes
- saine décentralisation

Les structures externes à mettre en place devront respecter les principes suivants:

- Définition de structures qui s'ajustent à la dynamique particulière de la formation permanente.

- Utilisation maximale des personnes et des institutions déjà en place au lieu de la création d'une nouvelle structure parallèle.

- Partage des mandats et des fonctions respectives entre les paliers national, régional et local dans une perspective de coordination ministérielle et d'une saine décentralisation régionale.

5.3.2 Une nécessaire concertation

Le collège ne peut prétendre être le seul agent de développement du milieu. Il est un intervenant parmi plusieurs autres et plus particulièrement en ce qui concerne la formation permanente. Les autres niveaux d'enseignement (secondaire et universitaire) ont développé leurs services aux adultes. D'autres

organismes, qu'ils soient gouvernementaux, communautaires ou socio-économiques, contribuent à leur façon à répondre aux besoins.

Cette évidence nous conduit à affirmer la nécessaire concertation du collège avec les autres intervenants. Déjà certaines tables régionales illustrent bien les avantages et profits à tirer d'une telle concertation. Le contexte de pénurie des ressources aidant, le collège devra de plus en plus s'asseoir avec les autres institutions et organismes pour évaluer et discuter sa participation au développement de la formation permanente.

Une nécessaire mais difficile concertation

Si elle apparaît évidente, la concertation n'est pas pour autant pratique facile. Les institutions sont frileuses quand il s'agit de leur autonomie. La question souvent posée: qui assurera le leadership de cette concertation? Le gouvernement affirmait que «les cégeps pourraient jouer un rôle capital de leadership et de stimulation dans l'instauration d'une authentique "cité éducative"»(1). Mais, de la lettre aux faits la marge est large en ce domaine. Les rapprochements et les collaborations souvent souhaités et tentés créent une certaine insécurité qui empêche des réponses adéquates aux besoins identifiés. Malgré les difficultés, une réelle contribution des collèges au milieu, dans une perspective communautaire, devra tôt ou tard emprunter ce chemin et plus particulièrement avec le monde du travail.

Dans le contexte de la nouvelle loi sur la formation professionnelle, les cégeps ont tout intérêt à développer les occasions et les lieux de concertation avec le milieu du travail. Poursuivre un tel objectif suppose la mise en place de stratégies d'écoute des besoins du milieu et une volonté de mettre en oeuvre les moyens pour y répondre. Par ailleurs le réseau des cégeps, en tant que réseau national, est loin d'avoir parcouru toutes les avenues de concertation avec les industries, les associations professionnelles, les syndicats et les corporations.

(1) Les collèges du Québec, nouvelle étape, projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 1978, p. 92.

5.3.3 Un conseil consultatif

Une seconde étape consiste à mettre sur pied un conseil consultatif qui surveillerait l'application de la loi cadre. Il fournirait, par exemple, le lieu de concertation inter-ministérielle nécessaire au développement harmonieux des ressources du Québec.

5.3.4 Au niveau régional

Des tables de concertation dans chaque région

L'hypothèse avancée par la Commission Jean de créer des centres régionaux de l'éducation des adultes (C.R.E.A.) soulève beaucoup d'interrogations. Ces nouveaux C.R.S.S.S. de l'éducation des adultes sauront-ils échapper aux difficultés inhérentes à la mise en place d'une autre structure administrative de niveau intermédiaire? Il est à craindre qu'une centralisation régionale de toutes les activités d'éducation des adultes ne garantisse en rien une réponse adéquate aux besoins des adultes.

Au lieu d'imposer un modèle unique à l'échelle du Québec, il serait préférable de laisser à chacune des régions la responsabilité de mettre en place des tables régionales qui auraient pour mandat de faciliter la concertation des intervenants, d'éviter les dédoublements et les chevauchements, de favoriser l'utilisation maximale des ressources et de contrer la concurrence inutile.

La création de S.A.R.

Voilà une des formes que pourrait prendre la concertation régionale. La création d'un service d'accueil et de référence offre plusieurs avantages à l'adulte. Il permet d'identifier ses besoins et de l'orienter vers les maisons de formation les plus aptes à répondre à ses besoins. En plus de favoriser une formation véritablement permanente, ce service d'accueil et de référence peut s'orienter vers le support au développement régional.

TABLEAU SYNTHESE

5- LES STRUCTURES EXTERNES

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT
LES ORGANISMES RELIÉS À LA FORMATION DES ADULTES SONT TROP NOMBREUX. CE SONT LES ÉTUDIANTS QUI FONT LES FRAIS DE LA CONCURRENCE ENTRE LES INSTANCES.	L'ADMINISTRATION DES FONDS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES SERA PRINCIPALEMENT ASSUMÉE PAR DES ORGANISMES FÉDÉRAUX. LA COMMISSION JEAN RECOMMANDE UN SYSTÈME PARALLÈLE COMPLET ET AUTONOME. POUR LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS: UN SEUL INTERLOCUTEUR AUPRÈS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POUR TOUS LES ÉLÉMENTS DE LA MISSION ÉDUCATIVE. DES STRUCTURES SOUPLES INTER-NIVEAUX ET INTRA-NIVEAU SE METTENT EN PLACE DANS LES RÉGIONS.	DES PRINCIPES À RESPECTER: - SOUPLESSE DE STRUCTURES - UTILISATION MAXIMALE DES RESSOURCES EXISTANTES - SAINE DÉCENTRALISATION. UNE NÉCESSAIRE MAIS DIFFICILE CONCERTATION. UN CONSEIL CONSULTATIF. DES TABLES DE CONCERTATION DANS CHAQUE RÉGION. LA CRÉATION DE SERVICES D'ACCUEIL ET DE RÉFÉRENCE (S.A.R.).

6. LE FINANCEMENT

6. LE FINANCEMENT

6.1 ETAT DE LA QUESTION

6.1.1 Les sources gouvernementales

6.1.2 La contribution des usagers

6.1 ETAT DE LA QUESTION

Retracer l'évolution du financement de l'éducation des adultes c'est faire, en quelque sorte, l'historique du développement des services offerts à la clientèle adulte par les collèges. La nature et le nombre de ces services, les cibles privilégiées, les types de formation et le contenu des programmes ont varié en fonction, certes, d'une évaluation toujours plus pertinente des besoins, mais surtout selon des priorités établies par les gouvernements fédéral et provincial pour conditionner leurs subventions.

6.1.1 Les sources gouvernementales

Au début des cégeps, l'éducation des adultes n'était pas subventionnée, les services offerts étaient défrayés par les adultes, à l'exception des locaux et de certains services de soutien.

En 1970, le niveau collégial est devenu éligible au plan de formation de la main-d'oeuvre canadienne. Une nouvelle catégorie d'adultes s'est donc inscrite dans les collèges à des cours de formation professionnelle à temps plein et à temps partiel, en bénéficiant de la gratuité scolaire, et même, pour ceux qui étaient éligibles aux programmes à temps plein, d'allocations de formation.

C'est principalement grâce au financement étatique que s'est développée l'éducation des adultes au collégial

La conclusion, en 1974, puis le renouvellement en 1977, des accords fédéraux/provinciaux sur la formation professionnelle sont venus circonscrire le volume des subventions et les priorités gouvernementales en cette matière. De plus, les adultes bénéficient de la possibilité de s'inscrire gratuitement dans les programmes et les cours de l'enseignement régulier. C'est la règle des quatre cours puis celle des 180 heures/session qui conditionnent la gratuité. Cette initiative, qui vient répondre surtout à des besoins de formation générale et qui s'adresse à une clientèle

toujours croissante dont on évalue mal les coûts, fera l'objet de révision, surtout après 1978, quand le Ministre de l'éducation du Québec annonce son intention de permettre à tous les adultes d'accéder à la gratuité scolaire. Cette intention généreuse n'a pourtant pas eu des suites aussi significatives qu'on en attendait.

En 1979-1980, en effet, optant pour une extension graduelle de la gratuité scolaire, la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) injecte quelques millions additionnels dans l'enveloppe collégiale et annonce la gratuité des cours à temps partiel. En 1980-1981, des restrictions s'imposent, il faut harmoniser la progression de la demande avec la capacité de payer de l'Etat. L'extension de la gratuité se fera selon un ordre de priorité: d'abord les cours professionnels, puis les prérequis universitaires, enfin les cours de formation générale. Des formules savantes, tenant compte, à l'échelle provinciale, de variables significatives au plan local, viennent encadrer une extension présumée de la gratuité dans un nombre restreint de possibilités. En 1981-1982, le ministère de l'Education, toujours logique avec l'intention sinon la volonté d'étendre la gratuité scolaire aux adultes, propose de diminuer les sommes allouées à l'encadrement administratif et pédagogique au profit, dans une enveloppe fermée, des sommes allouées à la formation. Ce seront les adultes eux-mêmes qui feront les frais de ce choix; les collèges se voyant obligés d'imposer des frais d'inscription et de scolarité à leurs étudiants.

C'est donc principalement grâce au financement étatique que s'est développée l'éducation des adultes de niveau collégial. La plupart des activités de formation créditables, la formation sur mesure, de même que la gestion et l'encadrement sont tributaires de subventions gouvernementales que répartissent entre les collèges la Direction générale de l'enseignement collégial et la Direction générale de l'éducation des adultes. En 1982-1983, on estime à environ 46 millions les sommes allouées aux collèges à ce chapitre, sommes auxquelles il faut ajouter quelque 70 millions qui, au sein même de l'enveloppe de l'enseignement collégial, serviront à financer les études de quelque 13 000 étudiants adultes inscrits à l'enseignement régulier.

Les sommes gouvernementales allouées à l'éducation des adultes dans les collèges sont actuellement réparties selon un mode qui juxtapose, pour les cours créditables admissibles aux subventions, deux séries de normes, des objectifs différents et même des estimés distincts (D.G.E.A. / D.G.E.C.).

Les activités de formation de la main-d'oeuvre sont subventionnées à travers un tout autre circuit qui tient compte d'une répartition régionale et les activités de formation sur mesure et en entreprise sont financées ad hoc.

6.1.2 La contribution des usagers

Les usagers contribuent à l'éducation des adultes directement par des frais de scolarité ou indirectement par des frais d'admission ou d'inscription.

Par ailleurs, les usagers contribuent aussi au financement de l'éducation des adultes: directement, pour ceux qui s'inscrivent dans certaines activités créditables (langues, éducation physique) ou dans les activités socio-culturelles, ou indirectement par le biais des frais d'admission et d'inscription que doivent imposer les collèges. Il est très difficile d'évaluer l'ampleur des sommes ainsi consenties par des individus ou des groupes parce que les normes et les sommes varient d'un collège à l'autre, d'un programme à l'autre, d'une activité à l'autre.

6. LE FINANCEMENT

6.2 TENDANCES

6.2.1 Les subventions gouvernementales

6.2.2 La formation en établissement

6.2.3 La formation industrielle

6.2.4 La Caisse d'accroissement des compétences

6.2 TENDANCES

6.2.1 Les subventions gouvernementales

Les subventions gouvernementales n'augmentent pas en fonction des besoins

Si, globalement, les sommes allouées par le ministère de l'Education au chapitre de l'éducation des adultes ont été plutôt stables depuis quatre ans, le volume d'activités, lui, s'est accru considérablement en ce qui concerne les activités créditables et la formation sur mesure, alors qu'augmentaient aussi les coûts de l'organisation et des activités de formation. Cela a eu comme conséquence de générer des coûts toujours croissants pour les adultes eux-mêmes, de remettre en cause la notion de gratuité scolaire et de provoquer une réduction de la demande. La crise économique actuelle fait par ailleurs émerger de nouveaux besoins au moment même où se raréfient les sources traditionnelles de financement et où s'amenuisent les capacités de payer des usagers. De nouvelles tendances, inspirées du souci de répondre aux besoins à l'intérieur de paramètres réalistes, se font jour, entre autres, la rationalisation des ressources souvent appuyée sur une meilleure concertation et sur la rentabilisation des services. Cela se traduit quelquefois par la diversification des modes d'intervention et des sources de financement.

Plus récemment, la nouvelle entente fédérale/provinciale relative à la formation professionnelle a introduit des changements significatifs dans les cibles et les priorités de la formation professionnelle subventionnée. Si, d'une part, elle reconduit les dispositions relatives à la formation en établissement, elle précise, d'autre part, la définition et les critères relatifs à la formation en industrie et innove en créant la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles.

6.2.2 La formation en établissement

La formation en établissement est constituée de la formation professionnelle donnée dans un établissement scolaire

La formation en établissement comprend toute la formation professionnelle, incluant l'adaptation au travail, formation préparatoire à la formation professionnelle ou à l'emploi, les cours de langues reliés à l'exercice d'une profession.

La formation en établissement s'applique aux cours qui comportent un enseignement à temps plein, d'une durée maximale de 52 semaines ou d'une durée supérieure, s'ils sont approuvés par écrit par la Commission de l'Emploi et de l'Immigration (C.E.I.C.).

Elle s'applique aussi aux cours qui comportent un enseignement à temps partiel d'une durée maximale de 1 820 heures.

Les montants alloués par le gouvernement fédéral au Québec à la formation en établissement (et en apprentissage) sont de l'ordre de 141 950 000 $ pour l'année financière 1982-1983 dont le niveau collégial prend une part de plus en plus importante. Cela donne une idée assez juste des montants prévus pour les années subséquentes. Ils sont gérés par le ministère de l'Education qui les distribue dans les réseaux d'enseignement selon ses modes d'allocation habituels.

6.2.3 La formation industrielle

La formation industrielle est donnée par l'employeur pour du perfectionnement ou du recyclage

La formation industrielle s'applique aux cours de perfectionnement ou de recyclage donnés par un employeur ou un groupe d'employeurs à ses ou leurs employés.

Dans ce cas, la formation est dispensée par l'employeur ou sous son autorité et c'est lui qui reçoit la subvention directement du fédéral par l'entremise du bureau régional du ministère de l'Emploi et de l'Immigration de sa province.

Pour l'année financière se terminant le 31 mars 1983, c'est une somme de 30 830 000 $ qui sera allouée dans la province de Québec à la formation industrielle. Pour les années subséquentes le montant reste à déterminer.

6.2.4 La Caisse d'accroissement des compétences

La Caisse d'accroissement des compétences est destinée à stimuler l'expansion et la modernisation des installations

Il s'agit d'une participation financière destinée à stimuler l'expansion et la modernisation des installations de formation (locaux, équipements, appareillage et outillage servant à la formation professionnelle).

En tout 108 000 000 $ seront alloués à ce programme pour l'ensemble du Canada. Ce sont surtout les professions dites d'importance nationale qui y seront subventionnées.

Avec cette diversification des axes du financement étatique et l'intervention directe du gouvernement fédéral dans tout le champ de la formation professionnelle postobligatoire que justifie la nouvelle définition de "l'adulte", la présence fédérale devient de plus en plus évidente en matière d'éducation.

6. LE FINANCEMENT

6.3 HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

6.3.1 L'accès aux subventions fédérales

6.3.2 L'accès aux subventions d'autres ministères provinciaux

6.3.3 Le financement par les entreprises

6.3.4 La contribution des usagers

6.3. HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT

Le contexte actuel impose aux collèges d'abandonner une vision trop monolithique du financement de la formation des adultes. Il convient en effet de distinguer et d'utiliser diverses sources de financement.

6.3.1 L'accès aux subventions fédérales

La conjoncture politique nuit à l'accès des collèges aux subventions fédérales

La conjoncture politique rend difficilement accessibles aux établissements d'enseignement collégial les sommes allouées à la formation par le gouvernement fédéral. Celles-ci font en effet l'objet de négociations fédérales/provinciales et sont gérées par la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) lorsqu'elles ont trait à la formation professionnelle des adultes. L'accès direct des collèges aux programmes fédéraux, pourtant encouragé par ce niveau de gouvernement, est limité par les lois du ministère des Affaires intergouvernementales. Les collèges et la formation des adultes, entre autres, font les frais de ces conflits de juridiction, comme on l'a vu récemment lors de l'implantation du programme de subventions par la Caisse d'accroissement des compétences professionnelles, alors que l'accord Canada-Québec ne fut signé que trois mois après l'entrée en vigueur de la loi fédérale, et les collèges informés plus de trois mois encore après cette signature.

6.3.2 L'accès aux subventions d'autres ministères provinciaux

De nouvelles sources de financement: les autres ministères provinciaux

En ce qui concerne les sommes allouées par le gouvernement québécois à la formation des adultes, les collèges devraient être incités à diversifier leurs sources de revenus. Le ministère de l'Education reste le principal bailleur de fonds, certes, mais d'autres ministères consacrent des sommes importantes

à la formation des personnels sous leur juridiction ou des citoyens dont ils sont responsables. Déjà des programmes sont financés par le ministère des Affaires sociales, le ministère de l'Industrie et du Commerce. Cela peut être un filon à explorer, notamment en ce qui a trait aux besoins de formation générés par la mise en application de nouvelles lois (exemple: santé et sécurité au travail, etc.).

6.3.3 Le financement par les entreprises

Le financement par les entreprises: une bonne solution à plusieurs problèmes

Le comité souscrit à l'hypothèse de la Commission Jean selon laquelle chaque entreprise devrait consacrer une part de sa masse salariale à la formation professionnelle de ses employés. Si l'idée nous semble juste, nous avons des réserves sur la valeur du pourcentage et nous préférerions qu'il soit déterminé après une sérieuse étude de besoins. Peut-être devrait-il même être pondéré selon la nature et l'importance des entreprises.

Le modèle français, qui implique le versement annuel obligatoire, par chaque entreprise, d'un pourcentage de sa masse salariale à des fins de formation nous semble digne d'intérêt. Ce versement peut être fait à l'Etat qui le redistribue selon ses priorités, ou directement à l'établissement d'éducation, en argent ou en matériel et équipement. Il va sans dire que cette dernière formule encourage l'établissement de relations étroites entre maisons d'enseignement et milieux industriels et favorise une juste émulation entre les établissements.

6.3.4 La contribution des usagers

Enfin, autofinancer des activités a toujours été une trame du développement de l'éducation des adultes dans les collèges. Il n'y a pas de raison pour que cela cesse, mais il faut alors définir ce qui constitue une activité admissible à la gratuité et pour qui, et ce qui n'en constitue pas.

Le comité préconise l'octroi d'une gratuité sélective: certaines activités seraient gratuites, d'autres pas.

Certains individus auraient droit à la gratuité totale, d'autres pas (ils paient des frais administratifs).

La gratuité dite sélective respecterait les priorités et les individus

La gratuité dite sélective serait définie en partie par le gouvernement. Elle relèverait de priorités gouvernementales définies en rapport avec les besoins de développement de la main-d'oeuvre. Elle serait l'objet d'une planification quinquennale. Elle s'harmoniserait avec la gratuité sélective individuelle - selon le mécanisme

évoqué par la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.) des crédits d'éducation ou selon une formule de crédits d'impôt. La gratuité dite sélective serait définie pour une autre partie par les collèges (en concertation avec les établissements d'éducation de leur région). Elle serait établie en fonction de priorités locales ou régionales en réponse aux besoins des individus et des groupes. Elle s'harmoniserait aussi avec la gratuité sélective individuelle selon le même mécanisme des crédits d'éducation ou d'impôt.

TABLEAU SYNTHESE

6- LE FINANCEMENT

ETAT DE LA QUESTION	TENDANCES	HYPOTHESES DE DEVELOPPEMENT
C'EST PRINCIPALEMENT GRÂCE AU FINANCEMENT ÉTATIQUE QUE S'EST DÉVELOPPÉE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL. LES USAGERS CONTRIBUENT À LEUR FORMATION DIRECTEMENT PAR LES FRAIS DE SCOLARITÉ OU INDIRECTEMENT PAR DES FRAIS D'ADMISSION ET D'INSCRIPTION.	LES SUBVENTIONS GOUVERNEMENTALES SE STABILISENT ET LES BESOINS AUGMENTENT; EN CONSÉQUENCE, LES SOURCES DE FINANCEMENT TENDENT À SE DIVERSIFIER. LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL EST DE PLUS EN PLUS VISIBLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ADULTES, NOTAMMENT: - PAR LA CAISSE D'ACCROISSEMENT DES COMPÉTENCES ET PAR LE SOUTIEN À LA FORMATION EN ÉTABLISSEMENT ET EN INDUSTRIE.	LA CONJONCTURE POLITIQUE NUIT À L'ACCÈS DES COLLÈGES AUX SUBVENTIONS FÉDÉRALES. DE NOUVELLES SOURCES DE FINANCEMENT: LES AUTRES MINISTÈRES PROVINCIAUX. LE FINANCEMENT PAR LES ENTREPRISES UNE BONNE SOLUTION À PLUSIEURS PROBLÈMES. UNE AMÉLIORATION À LA CONTRIBUTION DES USAGERS: LA GRATUITÉ SÉLECTIVE QUI RESPECTERAIT LES PRIORITÉS ET LES INDIVIDUS.

ANNEXE AU RAPPORT

"LA FORMATION DES ADULTES, UNE CONTRIBUTION DU CEGEP AU DEVELOPPEMENT DE SON MILIEU"

Quelques statistiques

Les quelques données chiffrées que nous avons recueillies sur la clientèle adulte dans les cégeps seront présentées en trois volets:

A— Adultes financés par la D.G.E.A.

B— Adultes financés par la D.G.E.C.

C— Présence des adultes à l'enseignement régulier.

A— ADULTES FINANCES PAR LA D.G.E.A.

Formation professionnelle	1979-80	1980-81	1981-82
Etudiants inscrits à temps plein	4 452	4 312	4 949
Etudiants inscrits à temps partiel	67 217	73 246	75 592

SOURCE: Séval, Système d'évaluation de l'éducation des adultes publié par la D.G.E.A.

NOMENCLATURE

Aux fins de la Direction générale de l'éducation des adultes, les termes suivants sont définis ainsi:

Adulte: En vertu de la Loi sur la formation professionnelle des adultes, un adulte est défini comme une personne dont l'âge dépasse d'au moins une année l'âge normal de fin de scolarité au Québec, y compris une personne qui se consacre à l'entretien de son foyer, que cette personne ait ou non déjà appartenu à la main-d'oeuvre.

Inscrit: Un inscrit est une personne qui suit un cours. La même personne suivant deux ou trois cours différents est comptée comme deux ou trois inscrits.

.../

Etudiants à temps plein: Est considéré comme étudiant à temps plein tout adulte recevant au moins 24 heures de formation par semaine.

Etudiants à temps partiel: Est considéré comme étudiant à temps partiel tout adulte recevant moins de 24 heures de formation par semaine.

B) ADULTES FINANCES PAR LA D.G.E.C.

Les chiffres les plus récents sur l'effectif de l'éducation des adultes subventionné par la D.G.E.C. sont ceux des sessions automne 1979 et hiver 1980 (une seule année scolaire).

A l'automne 1979, 13 410 adultes étaient inscrits au général et 2 874 au professionnel alors qu'en hiver 1980 on en comptait 12 919 au général et 2 856 au professionnel.

SOURCES: Bulletin statistique de recherche et développement, volume 7, numéros 9 et 11.

C) PRESENCE DES ADULTES A L'ENSEIGNEMENT REGULIER

Pour traiter de ce sujet, nous reproduisons le chapitre intitulé " Les retours aux études " tiré de l'Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études publié dans le Bulletin statistique de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial (D.G.E.C.), volume 7, numéro 3.

2. Les retours aux études

Le retour soudain des adultes aux études collégiales constitue une autre hypothèse, qui a été maintes fois avancée ces derniers temps, pour expliquer la croissance récente de l'effectif du réseau collégial.

Afin d'évaluer l'ampleur des retours aux études, nous en analyserons trois aspects, soit:

- la présence de l'adulte à l'enseignement régulier;
- la présence des post-DEC à l'enseignement régulier;
- la présence au collégial d'étudiants de provenance universitaire.

Ces hypothèses ne sont toutefois pas mutuellement exclusives en ce sens que l'on pourra retrouver parmi les adultes inscrits à l'enseignement régulier des personnes ayant déjà obtenu un DEC ou ayant déjà fréquenté le réseau universitaire.

2.1 Présence accrue de l'adulte?

La présence accrue des adultes à l'enseignement régulier a-t-elle eu une incidence significative sur la croissance de l'effectif total du réseau?

2.1.1 Définition de l'adulte à l'enseignement régulier

Afin de répondre adéquatement à cette question, il y a lieu de s'interroger sur la définition de l'élève dit "adulte" puisqu'il n'existe pas, selon le régime pédagogique, de catégories d'élèves identifiés comme

tels. On peut toutefois élaborer un certain nombre de critères de sélection qui nous permettront de mieux cerner ce type d'effectif.

Pour les fins de l'analyse du phénomène des retours aux études, nous avons adopté la définition de l'adulte suivante:

- un adulte à l'enseignement régulier est un élève inscrit à l'enseignement régulier temps plein,

  . qui n'avait pas de fiche d'inscription à l'enseignement régulier l'année précédente et qui n'était pas inscrit aux examens du secondaire l'année précédente.

  ou

  . qui était déjà considéré comme adulte l'année précédente.

Cette définition n'est bien sûr parfaite puisqu'elle englobe dans la catégorie "adulte" tous les élèves qui n'ont pas suivi, selon leur dossier d'inscription, le cheminement normal continu du secondaire au collégial. Elle comprend donc aussi les catégories résiduelles suivantes: erreurs de code permanent, élèves en provenance de l'étranger, élèves mal classifiés, etc... Ces groupes d'élèves sont cependant de faible importance par rapport à l'ensemble et on peut supposer que, toutes choses étant égales par ailleurs, les variations de ces groupes résiduels demeurent proportionnelles à celles de l'ensemble des effectifs.

2.1.2 Proportion de l'effectif "adulte" à l'enseignement régulier

Les statistiques indiquant l'importance des retours aux études collégiales sont présentées aux tableaux 27 à 29, pp. 97 à 103. Ces données doivent être cependant interprétées comme des indicateurs plutôt que comme des statistiques réelles de l'effecitf adulte des CEGEP.

Les tableaux 27a et 27b contiennent des statistiques sur le nombre d'élèves qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau collégial, mais qui ne proviennent pas directement du réseau secondaire, ainsi que sur le nombre d'élèves encore présents au collégial à chacune des années subséquentes. Le cumulatif de ces effectifs représente un total d'environ 10 000 élèves à la session d'automne 1981, ceci pour l'ensemble des collèges publics et privés. Si l'on considère uniquement le réseau des collèges publics, ce nombre est estimé à environ 7 400 élèves à l'automne 1981, comparativement à 7 000 élèves l'année précédente.

Ces chiffres sous-estiment toutefois le total de l'effectif adulte à l'enseignement régulier puisqu'ils n'incluent pas les élèves qui avaient déjà fréquenté le réseau collégial antérieurement et qui reviennent à l'enseignement régulier après une absence d'au moins un an.

Des indications supplémentaires sur le total des retours aux études nous sont fournies par les tableaux 28a et 28b. Dans ces tableaux, le nombre des retours aux études est évalué par l'ensemble des élèves qui s'inscrivent aux sessions d'hiver et d'automne (d'une année donnée) après une interruption de leurs études secondaires ou collégiales d'au moins un an. Pour l'année 1981, le nombre total des retours atteint plus de 7 000 élèves, ce qui représente une augmentation de 8,3% par rapport aux mêmes effectifs de l'année précédente.

Si l'on ajoute à cela les effectifs adultes qui se sont inscrits au cours des années antérieures et qui poursuivent encore leurs études collégiales à l'automne 1981, l'estimé total de l'effectif adulte des CEGEP à l'automne 1981 pourrait varier entre 12 000 et 14 000 élèves *, soit environ 10% de l'effectif total du réseau public.

2.1.3 Evolution historique du nombre des retours aux études

Les données historiques sur les retours aux études (tableaux 27 et 28) indiquent que la proportion des adultes présents à l'enseignement régulier a légèrement augmenté au cours des dernières années. Depuis trois ans, les taux de variation annuels des adultes revenant aux études ont été légèrement supérieurs aux taux d'accroissement de l'effectif total du réseau.

---

* Ce chiffre est estimé en utilisant les proportions des effectifs adultes encore présents dans le réseau après 1, 2... années. (Tableau 27b)

Entre 1980 et 1981, l'augmentation des retours aux études a été de l'ordre de 8,3% comparativement à une hausse de 4,5% de l'effectif total de l'enseignement régulier. On observait entre 1979 et 1980 un phénomène semblable alors que les retours augmentaient de 7,8% comparativement à une croissance de 0,5% de l'effectif total.

L'augmentation des retours aux études à l'automne 1981 se traduit par une hausse d'effectifs d'environ 540 élèves pour le groupe des adultes qui reviennent à l'enseignement régulier collégial (tous les niveaux) après une interruption d'une année ou plus de leurs études. Cette augmentation représente environ 10% de la croissance de l'effectif total du réseau à l'automne 1981.

On note de plus en plus au tableau 27c, une intensification nette de la persévérance de cette catégorie d'élèves, en particulier à l'automne 1981. On retrouve à l'automne 1981, 55,9% des adultes qui s'étaient inscrits à l'enseignement régulier à l'automne 1980 et 30,6% de ceux qui s'étaient inscrits à l'automne 1979. Ces taux sont supérieurs de 2 à 3% à ceux qui étaient observés au cours de la période historique 1976-1979.

2.1.4 Evaluation du nombre de retours aux études par groupe d'âge et par sexe

Les statistiques des retours aux études ventilées par groupe d'âge et par sexe (tableau 29, p. 102) nous révèlent que dans l'ensemble, et pour chacun des groupes

d'âge, la proportion des retours aux études est plus forte chez les hommes. On ne note qu'une seule exception à ce phénomène, soit dans le groupe des 23 ans et plus, et uniquement, à l'automne 1981. Dans ce dernier groupe, le nombre des retours aux études a été plus fort chez les femmes (818 femmes contre 784 hommes).

D'autre part, on constate depuis deux ans, qu'en termes de variations annuelles, l'accroissement des retours aux études a été relativement plus fort chez les femmes et ce, dans tous les groupes d'âge mais plus particulièrement dans le groupe des femmes adultes de 23 ans et plus. Ce dernier groupe a augmenté à l'automne 1981 de 250 élèves, soit une augmentation de 26% par rapport à l'année précédente. Toutefois, malgré leur forte croissance, les retours aux études des adultes de 23 ans et plus constituent encore une minorité d'élèves par rapport à l'effectif total du réseau; les effectifs totaux de ce groupe d'élèves représentent environ 1,5% de l'effectif total du réseau à l'automne 1981.

2.1.5 Conclusion

En conclusion, il ressort de cette analyse que la proportion des effectifs adultes à l'enseignement régulier tend à s'accroître légèrement depuis quelques années. On estime celle-ci actuellement à environ 10% de l'effectif total du réseau.

D'autre part, si on analyse le phénomène des retours

aux études à l'automne 1981, on constate que son ampleur est relativement modérée. L'accroissement du groupe d'élèves, qui revient aux études collégiales après une interruption d'une année ou plus, est estimé à environ 540 élèves, soit près de 10% de la hausse de l'effectif total de l'enseignement régulier collégial à l'automne 1981.

On note de plus à l'automne 1981, une intensification de la persévérance des adultes qui se sont inscrits à l'enseignement régulier au cours des années antérieures.

Trois phénomènes semblent vouloir expliquer la hausse des retours aux études à l'automne 1981:

- d'une part la situation économique vécue depuis deux ans pourrait vraisemblablement expliquer une bonne partie de l'augmentation des retours d'adultes à l'enseignement régulier. Les adultes, tout comme les jeunes finissants du secondaire, sont touchés par les pertes ou la pénurie des emplois; le retour aux études peut donc constituer une alternative intéressante, surtout s'il fait entrevoir, à plus ou moins court terme, le perspective d'un emploi plus stable et mieux rémunéré;

- il y aurait aussi lieu d'analyser plus à fond l'impact des coupures au budget de l'éducation des adultes l'an dernier. On peut penser qu'une baisse de l'accessibilité à l'éducation des adultes ait pu entraîner un déplacement des effectifs adultes vers l'enseignement régulier;

- l'augmentation plus forte des retours aux études dans tous les groupes d'âge et plus particulièrement dans la catégorie "femmes de 23 ans et plus", est liée à un phénomène féminin qui semble prendre de plus en plus d'ampleur tant dans le domaine de l'éducation que dans celui du travail, etc.

Tableau 27a: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Nouveaux inscrits à une année donnée et qui n'étaient pas au secondaire en juin de la même année. Nombre d'élèves encore inscrits à chacune des années subséquentes. Total des réseaux public et privé.

Années	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Nouveaux inscrits	4898	4540	4328	4829	4964	5086
Nombre d'élèves encore inscrits à chacune des sessions subséquentes		2540	2427	2264	2555	2779
			1290	1252	1325	1478
				400	391	483
				180*	188	181
Total des adultes inscrits				8925*	9423	10007

* valeur estimée

Sources: Données produites par la DRD à partir du fichier SICC, février 1982.

Tableau 27b: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Nouveaux inscrits (1ère fois) à une année donnée et qui n'étaient pas au secondaire en juin de la même année et nombre d'élèves encore inscrits à chacune des années subséquentes.
Réseau des collèges publics.

Année	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Nouveaux inscrits(1)	3988	3662	3365	3583	3626	3678
Nombre d'élèves encore inscrits à chacune des sessions subséquentes(1)		2068	1958	1760	1896	2139
			1050	1010	1030	1097
				326	315	375
				150	153	146
Cumulatif des adultes inscrits				6829	7020	7435
Proportion des élèves du secteur public par rapport au secteur privé pour ce type d'effectif (2)	81.43%	80.66%	77.74%	74.20%	73.06%	72.31%

Sources: (1): Valeur estimée en multipliant les statistiques du tableau 27a par la proportion relative des élèves du secteur public.

(2): Ratios obtenus à partir de tableaux statistiques produits par la DRD.

Tableau 27c: Proportions* des adultes encore inscrits à l'enseignement régulier à chacune des années subséquentes
(Total des réseaux public et privé)

Années	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Nouveaux inscrits	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Proportion (%) d'élèves		51,9%	53,5%	52,3%	52,9%	55,9%
encore inscrits à chacune			26,3%	27,5%	30,6%	30,6%
des sessions subséquentes				8,2%	8,6%	11,1%

* Ces ratios sont calculés à partir des données du tableau 27a.

Tableau 28a: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Nombre d'élèves inscrits à temps complet, à l'enseignement régulier, tous les niveaux, et qui n'étaient pas inscrits au secondaire ni au collégial l'année précédente. Ventilation par groupe d'âge. Réseau des collèges publics.

	1979	Δ%	1980	Δ%	1981	Δ%
Total des élèves inscrits	117450		118048	0 5	123349	4,5
Inscrits au sec. l'année précédente	45815		46342	1 15	49247	6,3
Non inscrits au sec. l'année précédente	71635		71706	0 1	74102	3,34
a) Inscrits au collégial aux 2 sessions précédentes	65615		65219	(-0 6)	67076	2,8
b) Inscrits au collégial à la session d'hiver uniquement	1023		1188	16 12	1299	9,3
c) Non inscrits au collégial	4997		5299	6 04	5727	8,1
Ventilation par groupes d'âge:						
Total des retours (b + c)	6020		6487	7 8	7026	8,3
18 ans et moins	1537		1595	3 8	1660	4,1
19 - 22 ans	3275		3535	7 9	3764	6,5
23 ans et plus	1208		1357	12 3	1602	18,1

Sources: Statistiques produites en commandite par le SRAM à partir du fichier SICC, février 1982.

Tableau 28b: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Nombre d'élèves inscrits à temps complet, à l'enseignement régulier en première année, et qui n'étaient pas inscrits au secondaire ni au collégial l'année précédente. Ventilation par groupe d'âge. Réseau public.

	1979	%	1980	%	1981	%
Total des élèves inscrits en 1ère année	56128	(-2,64)	57230	2,0	61981	8,3
Inscrits au sec. l'année précédente	42632	(-6,7)	43399	1,8	46170	6,4
Non inscrits au sec. l'année précédente	13496	0,7	13831	2,5	15811	14,3
a) Inscrits au collégial aux 2 sessions précédentes	9092	–	9206	1,3	10608	15,2
b) Inscrits au collégial à la session d'hiver uniquement	354	–	431	21,8	496	15,1
c) Non inscrits au collégial l'année précédente	4052	–	4194	3,5	4707	12,2
Ventilation par groupes d'âge:						
Total des retours	4404	–	4625	5,0	5203	12,5
- 18 ans et moins	1284	–	1341	4,4	1431	6,71
- 19 - 22 ans	2246	–	2325	3,5	2576	10,8
- 23 ans et plus	874	–	959	9,8	1196	24,7

Sources: Statistiques produites en commandite par le SRAM à partir du fichier SICC, février 1982.

Tableau 29a: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Ventilation par groupe d'âge et par sexe des élèves qui reviennent aux études collégiales après une interruption. 1979-1981 (tous les niveaux).

Années	1979	1980	1981
Total des retours	6020	6487	7026
Hommes	3483	3739	3894
Femmes	2537	2748	3132
Total des 18 ans et moins	1537	1595	1660
Hommes	847	890	873
Femmes	690	705	787
Total 19 - 22 ans	3275	3535	3764
Hommes	1994	2139	2237
Femmes	1281	1396	1527
Total 23 ans et plus	1208	1357	1602
Hommes	642	710	784
Femmes	566	647	818

Sources: Données produites en commandite par le SRAM à partir du fichier SICC, février 1982.

Tableau 29b: Effectifs adultes à l'enseignement régulier

Parts relatives (en%) par groupe d'âge et par sexe des élèves qui reviennent aux études collégiales après une interruption. 1979-1981.

Années	1979	1980	1981
Total des retours	100 %	100 %	100 %
Hommes	57,9%	57,6%	55,4%
Femmes	42,1%	42,4%	44,6%
Total des 18 ans et moins	25,5%	24,6%	23,6%
Hommes	14,0%	13,7%	12,4%
Femmes	11,5%	10,9%	11,2%
Total 19 à 22 ans	54,4%	54,5%	53,5%
Hommes	33,1%	33,0%	31,8%
Femmes	21,3%	21,5%	21,7%
Total 23 ans et plus	20,0%	20,9%	22,8%
Hommes	10,7%	10,9%	11,2%
Femmes	9,3%	10,0%	11,6%

Sources: voir tableau 29a.

2.2 Présence des POST-DEC à l'enseignement régulier

L'analyse des POST-DEC à l'enseignement régulier a bour but d'évaluer le nombre d'élèves qui poursuivent ou qui reviennent aux études collégiales après avoir déjà obtenu un DEC antérieurement.

Le tableau suivant présente l'évolution du nombre de POST-DEC inscrits à l'enseignement régulier entre les sessions d'automne 1976 et automne 1981.

Tableau 30: Evolution du nombre des POST-DEC inscrits à l'enseignement régulier, ensemble des collèges publics

Année-session	Total des POST-DEC	POST-DEC réguliers temps plein	Proportion des POST-DEC réguliers par rapport à l'effectif total
A-76	3844	3201	3,01%
H-77	1259	1134	
A-77	4483	3772	3,2 %
H-78	1596	1426	
A-78	5564	4795	4,0 %
H-79	2365	2093	
A-79	7265	6448	5,5 %
H-80	3337	3092	
A-80	7331	6109	5,2 %
H-81	2768	2458	
A-81	n.d.*	n.d.	-

Sources: statistiques produites par la DRD, 2 mars 1982.

* La donnée de l'automne 1981 n'est pas encore disponible, le fichier des diplômés n'étant pas encore complété.

On constate à partir de ces données, que la présence des POST-DEC inscrits à l'enseignement régulier s'est accrue de façon sensible au cours de la période historique 1976-1981. A l'automne 1980, le nombre total des POST-DEC inscrits à l'enseignement régulier était de 6 109, soit près de 5,2% de l'effectif total du réseau; ces chiffres représentent presque le double de la situation vécue à l'automne 1976, alors que le niveau des POST-DEC réguliers était de 3 200, soit environ 3% de l'effectif total.

Il est encore trop tôt pour évaluer la présence des POST-DEC à l'automne 1981 car la mise à jour du fichier des diplômés n'est pas encore complétée. L'analyse de la situation pourra donc être parachevée d'ici quelques mois et permettra de distinguer, s'il y a lieu, les POST-DEC des catégories "retours aux études" et "continuation des études".

2.3 Présence à l'enseignement régulier des étudiants de provenance universitaire

Les statistiques suivantes présentent l'évolution du nombre de candidats admis à l'enseignement collégial et dont la dernière année d'études complétée ou en cours était de niveau universitaire.

Tableau 31: Statistiques sur les étudiants de provenance universitaire au moment de leur admission (collèges du SRAQ et du SRAM)

Session	Nb de demandes d'admission		Nb de candidats admis	
	SRAM(1)	SRAQ(2)	SRAM(1)	SRAQ(2)
A-76	64	-	25	-
A-77	88	-	31	-
A-78	72	-	30	-
A-79	161	-	73	-
A-80	191	211	68	137
A-81	244	255	75	110

Sources: (1) Tableau statistique produit par le SRAM. Ces statistiques comprennent les demandes reçues pour les 16 CEGEP participant au SRAM depuis 1976.

(2) Rapport annuel du SRAQ, 1980-1981.

L'analyse du tableau précédent montre que la présence au collégial des étudiants de provenance universitaire représente un fait vraiment marginal par rapport à l'ensemble de l'effectif du réseau.

Le nombre total des candidats de provenance universitaire admis dans les collèges des régions de Montréal et de Québec représente un pourcentage inférieur à 1% par rapport à l'ensemble des candidats admis pour ces collèges.

Il semble donc que les étudiants de provenance universitaire constituent un groupe minoritaire relativement stable dans le réseau collégial; on ne peut donc pas conclure à une hausse significative de ce groupe d'effectif à l'automne 1981.